

Міністерство освіти та науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Навчально-науковий інститут іноземної філології
Кафедра міжкультурної комунікації
Студентська навчально-наукова лабораторія

***СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ***

МАТЕРІАЛИ

VI Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та
молодих науковців за міжнародної участі

Том 2

21 березня 2014 року



Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

Житомир-2014

УДК: 811.11'25+821.111.0
ББК: 81.43 – 7+83.3. (4) я43

*Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського
державного університету імені Івана Франка
від 28 лютого 2014 року, протокол №8*

Рецензенти:

А.В. Сингаївська – кандидат філологічних наук, професор, директор ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Е.Ф. Маліновський – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Житомирського національного агроекологічного університету.

Л.Ф. Могельницька – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Житомирського державного технологічного університету.

Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Збірник наукових праць / За заг. ред. В. В. Жуковської, О. А. Черниш – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014. – 324 с.

Збірник наукових праць містить результати досліджень студентів та молодих науковців вищих навчальних закладів України, Польщі, Росії, Республіки Білорусь, Республіки Азербайджану та Сполучених Штатів Америки із сучасних напрямків досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов.

Видання розраховане на студентів старших курсів, аспірантів, молодих науковців та викладачів.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

О.М. Лайчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат філол. наук,

доцент М. В. Полховська

Трактування еліпсису у сучасній лінгвістиці

Об'єктом нашого дослідження є еліпси у англійській мові. Аналіз останніх публікацій, в яких започатковано дослідження цієї теми, свідчить про певну досліджуваність даного явища. Певні аспекти еліптованого речення вивчалися, зокрема, вітчизняними вченими (В.Г. Александрова, Л. С. Бархударов, В. В. Виноградов, Н.Е. Иванилова, О.І. Смирницький) і західними науковцями (Ш. Баллі та Е. Еббот).

Проблема еліпсису та еліптичних речень є однією з найбільш цікавих та складних у лінгвістиці, еліптичні конструкції стали свого роду хворобою століття, оскільки у мові завжди існують такі синтаксичні конструкції, які характеризуються структурною неповнотою. Їх статус пояснюється в більшості випадків з позиції еліпсису.

У нашому дослідженні *еліпсис* визначається, як випущення в мовленні або тексті мовної одиниці, яку мовець має на увазі, структурна «неповність» синтаксичної конструкції.

Еліпсис є явищем синтаксичної деривації, заснованим на процесі скорочення (усічення) матеріальних компонентів речення на принципах ергономіки мовлення і пов'язаним із прагненням мовної особистості до гармонізації своїх мовленнєвих повідомлень. Будь-яке еліптичне речення є симбіозом процесу і результату. Процесуальною його стороною є когнітивно-семантичні засади породження думки, результуючою – її компактне аранжування в умовах вербального спілкування.

Поняття еліпсису розглядається у літературі по-різному[3]:

- з семантичної точки зору – як різновид імплікації, не пов'язаної з порушенням синтаксичних зв'язків, поряд з іншими імпліцитними формами та засобами організації змісту (Ш. Балі, Е.Н. Шендельс, Е.Н. Старікова та ін.);

- з синтаксичної — як невербалізованість синтаксичних позицій або порушення синтаксичних зв'язків у лексико-синтаксичній структурі простого та складного речення (А.П. Сковородніков, Е.Н. Ширяєв, Н.Ю. Маркелова та ін.);
- з точки зору мовленнєвої ситуації — як явище розмовної спонтанної мови (Е.А.Іваннічкова, Е.А. Земська та ін.);
- як текстове явище в семантичному та комунікативному аспектах (Ш. Баллі, С.С. Дікарева);
- як стилістичний прийом (І.Б. Гальперін, А.П. Сковородніков);
- як регулярні мовні реалізації в аспекті мови та мовлення (М.Я. Блох, Л.С. Бархударов).

Всі подані теорії доповнюють одна одну та дають можливість досягнути поняття еліпсису найбільш повно.

У широкому розумінні виокремлюють чотири типи еліпсису за Івановою [4]:

- прагматичний — коли кількість загальної інформації перевищує кількість вираженого в тексті матеріалу;
- металінгвістичний — коли опущення зумовлено граматичними правилами мови та відбувається на парадигматичному рівні;
- граматичний еліпсис. Прикладом є безособові речення з опущеним формальним підметом та дієсловом-зв'язкою (it is) еліпсису відноситься до синтагматичної компресії;
- синтаксичний еліпсис, представляє собою опущення повторюваного елемента (анафоричний еліпсис).

Еліптичне речення здатне продукуватися за принципами парадигматики і синтагматики. Обидва вони мають своїм наслідком невербалізовану референцію — опущення конструктивного компонента речення без порушення його пропозиційного та інтенційного змісту.

Все таксономічне розмаїття *синтаксичного* еліпсису ґрунтується на презумпції адекватного декодування адресатом пропущеного реченнєвого компонента. Це відбувається в межах двоєдиної настанови: прагнення мовця до уникнення когнітивного дисонансу і, відповідно, до збереження консонансу. Така настанова й визначає когнітивно-комунікативний потенціал еліптичного речення — закритий список когнітивних схем, які в різних

режимах спілкування можуть по-різному актуалізуватися у простому й складному реченні [2].

Лінгвокогнітивне моделювання еліптичних конструкцій уможлиблюється з урахуванням того факту, що **еліпсація** є процесом спрощення речення шляхом **імплікації** тих його конструктивних компонентів, які в узуальному використанні слугують глибинними елементами його семантики – предикатних і непередикатних знаків, що здатні зберігати свої "сміслові сліди" завдяки анафоричній чи катафоричній підтримці на рівні мікро- і макротексту.

Комунікативний статус еліптичних речень сучасної англійської мови визначається їхньою прагмасемантичною специфікою, мовленнєвою динамікою і функціонуванням у предикативно автономних і дискурсивно зв'язаних висловленнях [1].

Отже, *еліпсис* або *еліпс*, пов'язаний із варіюванням реченнєвих одиниць у мовленні, є одним із активних синтаксичних процесів [3], що вирізняється неоднозначністю, а іноді й суперечливістю свого визначення в сучасних лінгвістичних студіях. Так, в одному випадку він виступає як випущення частини речення, при якому ця частина є зрозуміла з контексту а в іншому – як явище, що виражається в невербалізованості певних мовних одиниць у мовленнєвому ланцюгу. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні функціонування еліптованих речень у сучасній англійській мові в цілому, та на різних етапах їх розвитку зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Александрова В.Г. Эллипсис в структуре фразеологических единиц современного английского языка // Культура народов Причерноморья. – Симферополь: Крым, 2005. – № 76. 119-123 с.
2. Александрова В.Г. Таксономія еліпсованих речень сучасної англійської мови // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. - Харків: Константа, 2007. - № 773. - С. 104-107.
3. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения – М.: Наука, 1975. – 246 с. – 141с.
4. Иванова И.П. История английского языка. - Санкт-Петербург: Аваллон, 2006. – 558 с. – С. 292.

К.Р. Лескова

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник:

доцент Л.А. Гаращук

Лексикографічна презентація концепту DOCTOR

Розуміння концептів досить варіативне в сучасній лінгвістиці. Оскільки цей термін з'являється у лінгвістичній семантиці завдяки взаємодії лінгвістики з філософією, психологією, культурною антропологією, тому і розглядається він у різних векторах, у межах яких виділяють численні дефініції разом із цілими комплексами специфічних конкретизаторів. Тому дослідники розглядають низку підходів до інтерпретації концепту, які запропоновані у наукових розвідках М.Агієнко, В.Карасика, А.Костіна, Ж.Краснобаєвої-Чорної, В.Маслової, Т.Цзюнь, О.Цапюк [2:21]. Найбільш поширеним із них є метод концептуального аналізу, що включає теорію фреймів, теорію семантико-когнітивного поля, метафори та лінгвокультурологічні теорії В.Карасика і С.Воркачова [3:12]. Універсальні концептуальні структури, специфічно репрезентовані тією чи іншою етноспільнотою в національній мові, стали об'єктом ґрунтовних досліджень А. Вежбицької, Д. Будняк, І. Голубовської, В. Жайворонка, В. Кононенка та ін. [2:19].

Особливий інтерес у сучасному мовознавстві викликає вивчення універсальних понять загальнолюдської культури через структуру та семантику національних картин світу, у яких фундаментальні категорії буття набувають додаткових інтерпретацій, специфічних етнічних рис.

Актуальність дослідження визначається увагою вітчизняної та світової лінгвоконцептології до вивчення мовної картини світу народу через особливості ключових слів або концептів культури. Питання впливу менталітету етносу на формування картини світу, шляхів репрезентації концептів у мові, вивчення відмінностей між мовним значенням і концептом залишаються актуальними для сучасної лінгвістичної науки. Значний інтерес для мовознавців може бути вивчення концепту DOCTOR у лексикографічних джерелах, дослідження якого дає певне уявлення про особливості англomовної картини світу і є метою статті.

Виходячи з положення про те, що значення слів “є важливими формуючими елементами свідомості: саме в них подана трансформована і згорнута в матерії мови ідеальна форма існування предметного світу, його якостей, зв'язків і відношень”, дослідження концепту закономірно

розпочинаємо з вивчення семантики мовного знаку. Аналіз словникового відображення і втілення концепту вважається необхідним, оскільки система дефініцій в словниках сприяє пізнанню сутності свідомості народу, специфіки картини світу[4:46]. Інтерпретація словникових тлумачень дозволяє виявити узагальнений прототип концепту, його змістовний мінімум, що створює базу для подальшого вивчення концепту на основі інших методик. Словникові дефініції розглядаються як достатньо повне та об'єктивне джерело формалізації змістової структури слова. Принцип дослідження словникових дефініцій, який висунув у свій час Ш.Баллі, передбачає, як відомо, вияв у тлумачних словниках ідентифікаторів певного змісту мовної одиниці [1].

Формально виражена репрезентація концепту DOCTOR передбачає наявність іменника “doctor”, дієслова “to doctor”, які володіють імплікаційним значенням концепту, що розглядається. Наведемо аналіз дефініцій ключової лексичної одиниці DOCTOR, що актуалізує даний концепт, використовуючи дані низки британських тлумачних словників, тезаурусів (Longman, Cambridge, Macmillan Dictionary, Oxford, Collins.) та словників синонімів (Longman Activator, Roget).

Семантична структура іменника “doctor”, яка описується на матеріалі тлумачних словників сучасної англійської мови, виглядає таким чином:

- 1) лікар, доктор (a person, especially a physician, dentist, or veterinarian, trained in the healing arts and licensed to practice);
- 2) доктор (вчений ступінь) (a person who holds the highest university degree) ;
 - а) учений муж, учена людина, авторитет, наставник, учитель (a teacher or learned person possessing authority);
 - б) людина, якій присуджено почесне звання університетом або коледжем (a person who has earned the highest academic degree awarded by a college or university in a specified discipline);
- 3) *скорочення Dr.* вживається як форма звернення до людини, що має відповідне звання (address for a person holding the degree of doctor);
- 4) учений богослов, теолог (an eminent theologian);
- 5) знахар, чаклун, шаман; (a practitioner of folk medicine or folk magic);
- 6) законник, знавець законів (a lawyer);

7) пристосування, пристрій, апарат (a rig or device contrived for remedying an emergency situation or for doing a special task);

8) сурогат; фальсифікований або зіпсований домішками продукт (surrogate);

9) *австрал.* кухар (cook);

10) *розм.* сильний вітер (a strong wind).

Дієслово «to doctor» має наступні значення :

1) *розм.* надавати медичну допомогу, займатися лікарською практикою (to give medical treatment, to practice medicine);

2) приймати ліки, лікуватися (to take a medicine) ;

2) ремонтувати нашвидкуруч (to repair, especially in a makeshift manner; rig);

3) підробляти:

a) (to falsify or change in such a way as to make favorable to oneself, to change the content or appearance of a document or picture in order to deceive);

b) (to alter the content of food or drink, to add ingredients so as to improve or conceal the taste, appearance, or quality);

4) *рідк.* присуджувати докторський ступінь.

Ієрархія ЛСВ у семантичній структурі іменника “doctor ” формується після визначення частотності певного визначення у вказаних словниках. Таким чином найчастотнішими ЛСВ є “лікар, доктор, який надає медичні послуги (ЛСВ 1), “ доктор (вчений ступінь) або людина, якій присуджено почесне звання” (ЛСВ 2) та “знахар, чаклун, шаман ” (ЛСВ 5). Звідси можна зробити висновок, що в англійській мові зазначені ЛСВ лежать в основі аналізованого концепту і можуть підлягати подальшій спеціалізації чи генералізації за необхідності в ході аналізу. Менш частотними, але не менш значущими є ЛСВ 3 “*скорочення Dr*, що вживається як форма звернення до людини, що має відповідне звання” та ЛСВ 4 “учений богослов, теолог ”.

Слід зазначити, що лікар як узагальнений образ у більшості людей асоціюється з поліпшенням здоров'я, порятунком життя. Аксиологія концепту DOCTOR обумовлена включенням в одвічні культурні цінності життя кожної людини, біологічне виживання соціуму, людства в цілому.

У процесі нашого дослідження ми встановили, що словникові статті, які описують семантичну структуру концепту DOCTOR, містять як однотипні,

так і різнотипні дефініції, що представляють різні ЛСВ. Концепт DOCTOR у мовній свідомості представлений як багатовимірна мережа значень. є колективним змістовним ментальним утворенням, що фіксує, у свою чергу, і своєрідність культури та характеризує не тільки певну галузь знання (медицину), але і специфіку культури у інших сферах життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

- 1.Било В. І. Дефініційний аналіз слова-імені концепту OFFER / Режим доступу: <http://int-konf.org/konf0220132>
- 2.Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего похода / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1994. – №4. – С. 17-22.
- 3.Рахилина Е.В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики // Известия АН. СЛЯ. – 2000. – Том 59, № 3. – С. 3-13.
4. Скаб М.В. Фразеологізми як концептовиражальний засіб // Уч. записки Таврического национ. ун-та им. В.И. Вернадського. – Т. 20 (50). – № 6: Филология. – Симферополь, 2007. – С. 42-48.

Ю.В. Лисецька

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент М.В. Полховська

Комунікативна природа питальних конструкцій в ранньомовноанглійській мові

Сучасна лінгвістика характеризується тенденцією до розгляду синтаксичних явищ не тільки в аспекті формальної структури, але й у плані вивчення їх функціонально-семантичної організації на комунікативно-прагматичному рівні.

Вивчення прагматики речень є важливою галуззю мовних знань, оскільки володіння мовою передбачає не лише вміння будувати речення (мовна компетенція), але й уміння правильно вживати їх у мовленнєвих актах для досягнення потрібного результату (комунікативна компетенція). Потреба в подальшому вивченні інтерогативних висловлювань пояснюється їх винятковою роллю для реалізації основної комунікативної функції мови. Питальне речення не зводиться ні до розповідного, ні до спонукального типу речення. У нього є свій особливий синтаксичний та семантичний статус. Неправильне трактування статусу питального речення веде до викривленого розуміння його семантичної структури [3: 115].

В процесі історичного розвитку практично всі аспекти мовленнєвого акту (МА) зазнають змін. МА – цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві; мінімальна одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації [1: 43]. Питальні речення реалізують як прямі мовленнєві акти (в більшості прикладів) так і непрямі. В цілому в XVII ст. кількість прямих реалізацій МА значно переважає над непрямыми.

Квеситиви, що реалізуються розділовими питаннями, виділяються в локутивних актах, в яких спостерігається одна домінуюча іллокуція запиту:

(1) *"It's almost morning, is't not? –Day, my lord "[5].*

Серед мовленнєвих актів, які реалізують питальні речення, найбільш численною є група **експресивів**. За визначенням Дж. Серля іллокутивна мета експресивів полягає у вираженні психологічного стану заданої умови щирості відповідно до положення речей [3: 117].

Більшість питальних речень, які реалізують МА експресив, має такі семантико-синтаксичні особливості: наявність емотивної лексики, фразеологізмів, модальних дієслів. Ці речення можуть бути представлені питаннями-перепитуваннями, риторичними запитаннями.

В деяких **експресивах** іллокуція вираження емоцій і оцінок, закладена в пропозиції речення і підсилюється стилістичними прийомами:

(2) *"Where in worthy but in nothing?"* [4]

В XVI ст. характерною особливістю експресивів, що реалізуються питальними реченнями є їх функціонування як риторичних запитань, що не є типовим для сучасного мовлення. В таких риторичних запитаннях відбувається логічне переосмислення пропозиції. Наприклад, відомі фрази з творів В.Шекспіра:

(3) *"Is love a tender thing? It is too rough, too rude, too boisterous, and it pricks like a thorn."* [7]

(4) *"To be or not to be?"* [6]

Як зазначалося вище, питальне речення в процесі комунікації може реалізувати не тільки прямий МА запити інформації, але й непрямий МА. Комунікативний смисл непрямих МА виводиться не із значення пропозиції, а із засобів мовленнєвого коду, вжитих у конкретній конституції, з конкретними мовцями, конкретною тематикою спілкування. А. Г. Поспелова стверджує, що питальні речення як непрямі МА використовуються в більшості для висловлення прохання, поради, емоційної констатації, припущення. [2: 167]

Наступною за частотністю групою непрямих МА, що реалізуються питальними реченнями є **директиви**. Характер акту кінцевої інтенції – це один з критеріїв розмежування спонукання та інших типів висловлювань. Він може функціонувати як МА, так і не МА. В першому випадку висловлювання реалізує іллокутивний акт запити (запитання) - квеситив, а в другому спонукання – директив.

В мові XVI-XX ст. функціонують так звані гібридні МА – спонукання: це реквестиви з лексико-синтаксичною структурою типу *will you...?*, яка служить маркером спонукання і одночасно ввічливості:

(5) "*Will you draw near?*" [3]

(6) "*Will you walk out of the air, my lord?*" [5]

Значення спонукання не виводиться із контекстного значення питального речення, а з самого початку закладено в ньому. Принцип ввічливості визнається універсальною основою непрямого вираження спонукання, однак форми вираження англійських реквестивів за останні чотири століття суттєво змінилися. Так, в ранньоновіанглійській період із непрямих директиві функціонують переважно МА з інтенцією прохання, заборони, повідомлення. Найважливішою умовою успішності реалізації непрямих спонукань в XVII ст. є запит про бажання слухача виконати певну (визначену) дію:

(7) "*May it please you to take them in protection?*" [4].

Отже, потреба у вивченні інтерогативних висловлювань в XVII ст. пояснюється їх винятковою роллю для реалізації основної комунікативної функції мови. Вони є, безумовно основним, але не єдиним засобом запиту необхідної інформації і можуть брати участь в оформленні мовленнєвих актів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арютонова Н.Д. Коммуникативный аспект языка / Н.Д. Арютонова, Т.В. Матвеева. – М., 2003. – 204с.
2. Поспелова А.Г. Косвенные высказывания. / А.Г. Поспелова. – Л.ЛГУ, 1998. – 256 с.
3. Шевченко И.С. Историческая динамика прагматики предложения: английское вопросительное предложение 16-20 вв.: монография / И.С. Шевченко. – Харьков, 1998. – 168 с.
4. Shakespeare W. All's Well That Ends Well [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.luminarium.org/renascence-editions/shake/awtw.html>
5. Shakespeare W. Cymbeline [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.luminarium.org/renascence-editions/shake/cymbeline.html>
6. Shakespeare W. Hamlet [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.luminarium.org/renascence-editions/shake/hamlet.html>
7. Shakespeare W. Romeo and Juliet [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.luminarium.org/renascence-editions/shake/rj.html>

Н.Д. Литвиненко

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Андрущенко О.Ю.

Інформаційно-структурне навантаження неозначеного артикля в ранньомовноанглійській мові

Сучасний етап розвитку лінгвістики позначений посиленням інтересом до проблеми артикля та його місця в мові. Особливої уваги потребує функціонування артиклів у реченні. Останнім часом досліджується контекстуальна зумовленість вживання артиклів, оскільки вони маркують важливість інформації для дискурсу. Цікавим виявилось вивчення неозначеного артикля в з позиції його ролі при вираженні інформаційної структури речення, що активно розробляється зарубіжними [5; 7; 9; 11; 12; 13] та вітчизняними [1] лінгвістами.

Інформаційна структура (ІС) стає центральним поняттям у вивченні упорядкування та оформлення інформації в межах речення. Наряду із суто лінгвістичною спрямованістю, теорія ІС «набуває прикладного характеру, оскільки тісно пов'язана зі створенням штучного інтелекту – розпізнаванням тексту, синтезом мовлення, моделюванням мовних систем тощо» [1: 1].

Інформаційна структура описує шлях формального упорядкування інформації в межах речення, часто зосереджуючись на способах, за допомогою яких такі конституенти як «топiк-коментар», що використовуються для створення окремих частин інформації, виділяються як особливо важливі по відношенню до інших структур [10: 35]. У цьому контексті цікавим є дослідження неозначеного артикля у ранньомовноанглійській мові, що зумовлює актуальність наших розвідок. Матеріалом дослідження слугували уривки виокремлені методом суцільної вибірки із твору В. Шекспіра «Сон літньої ночі».

Етимологія неозначеного артикля відсилає до давньоанглійського числівника **one** (один). Це значення досі можна побачити у фразах типу: *once a week, don't say a word*.

Вживання артикля в англійській мові XVII ст. має свою специфіку, оскільки немає чіткої диференціації між артиклем **an** та числівником **one**. Це зумовлено тим, що в часи В. Шекспіра останній вимовлявся як «**un**», напр.: *"Have **an** wish but for 't"*. Неозначений артикль **a** використовується замість числівника **one** в таких виразах: *"He and his physicians are of **a** mind."*

Характерним є також заміщення означеного артикля неозначеним, наприклад: “*There is not half a kiss to choose who loves **an other** best.*”

У тексті комедії 256 разів зустрічається неозначений артикль **a** та 25 разів форма неозначеного артикля **an** (крім випадків редукованого сполучника *and*, форма якого збігається із формою неозначеного артикля). Таким чином, у 91% прикладів використано форму неозначеного артикля **a** та у 9% – форму **an**.

У тексті твору засвідчено використання наступних моделей порядку слів: SVO, OSV, SOV, VSO, VOS, при цьому місце неозначеного артикля в реченні змінюється. Найчастіше зустрічається прямий порядок слів, рідше – інверсований, хоча речення часто еліпсовані та структурно неоднорідні.

Усього було проаналізовано 218 речень, що містять 281 неозначений артикль, 201 речень з них (92,2%) мають прямий порядок слів у реченні, із яких у 21 реченні іменник з артиклем позначає топик (9,6%), а 180 – фокус (82,6%),

При аналізі 201 речення з порядком слів SVO на розмежування в ньому старої чи нової інформації, було виявлено, що конститuent з неозначеним артиклем маркує фокус речення та презентує нову інформацію. Наприклад:

(1) “*This old moon wanes! she lingers my desires, Like to a step-dame or a dowager Long withering out a young man revenue.*”

Речення (1) із прямим порядком слів, презентує нову інформацію, у порівняльному звороті автор вживає неозначений артикль на позначення фокусу речення.

(2) “*A lover, that kills himself most gallant for love.*”

У реченні (2) інформація з неозначеним артиклем презентує топик речення, оскільки зазначена властивість Пірама, одного з героїв комедії, вже відома з попереднього дискурсу.

Речення із зворотнім порядком слів хоч і нечисленні, проте становлять інтерес для інформаційно-структурного аналізу, у ході дослідження було виокремлено 17 речень. Наприклад:

(3) “*To you your father should be as a god.*”

У реченні (3) представлений порядок слів за схемою OSV. Оскільки порівняння батька Гермії з богом уживається перший раз (“*as a god*”),

інформація є новою для дискурсу, тому іменник з артиклем презентує фокус речення.

Порядок слів за схемою SOV представлено у прикладі (4):

(4) *“Good mounsieur, have a care the honey-bag break not.”*

Неозначений артикль у реченні (4) функціонує у сталому виразі **have a care**, що вживається перший раз у тексті твору, тому представляє фокус речення.

Речення з порядком слів VOS є малопоширеними. Напр.:

(5) *“And kill me a red-hipped humble-bee on the top of a thistle.”*

Іменники із неозначеним артиклем знаходяться на початку та наприкінці речення (5) та згадуються перший раз у тексті твору, презентуючи фокус речення.

Нечисленними є також речення із порядком слів VSO, як у прикладі (6):

(6) *“O, how fit a word!”*

Іменник із неозначеним артиклем у окличному реченні (6), що починається із окличного слова **how**, у цьому контексті інформація із артиклем маркує фокус речення.

З усіх речень із непрямым порядком слів виокремлено лише одне речення із неозначеним артиклем (7), що маркує стару інформацію та виступає топіком речення:

(7) *“A play there is, my lord, some ten words long.”*

Таким чином, вирази із неозначеним артиклем зазвичай маркують нову інформацію, невідому для дискурсу, позначаючи фокус речення. Окрім того, в реченнях із непрямым порядком слів майже в усіх випадках, окрім одного виключення, слова із неозначеним артиклем позначають фокус речення. У реченнях із прямим порядком слів досить висока вірогідність маркування топіку речення в словах із неозначеним артиклем, ми виявили 21 таке речення, що складає більше ніж 10% з усіх речень із прямим порядком слів. Синтаксичні конструкції у ранньомовноанглійській мові мало чим відрізняються від сучасних. Отже, тогочасна мова майже набула сучасного вигляду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко Е. Ю. Информационная структура предложения и стратегии ее маркирования в древнеанглийских памятниках письменности [Електронний ресурс]. –

Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка. Матеріал надійшов до редакції 01.04. 2011 р. Режим доступу: http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/vzhdu/2011_56/vip_56_7.pdf

2. Воронцова Г.Н. Об артикле в английском языке. Иностранные языки в высшей школе. / Тематический сборник. Выпуск III. – М: Высшая школа, 1964. – 436 с.

3. Жлуктенко Ю.О. Порівняльна грамати́ка англійської та української мов.– К.: Радянська школа, 1960. – 156 с.

4. Кашкин В. Б. Функциональная типология (Неопределенный артикль). – Воронеж: Воронежский гос. техн. университет, 2001. – 225 с.

5. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М: Наука, 1984. – 175 с.

6. Fanego T. English Historical Syntax and Morphology: Selected Papers / Teresa Fanego, María José López-Couso, Javier Pérez-Guerra: John Benjamins Publishing, 2002. – 297 p.

7. Fery K. Informational Structure: Notional Distinctions, Ways of Expression / Caroline Fery and Manfred Krifka. – John Benjamins Publishing, 2006. – 383 p.

8. Firbas J. On the concept of Communicative Dynamism in the theory of Functional Sentence Perspective. In Sbornik prací filosofické fakulti brněnské universiti A, 1971. – P. 135-144.

9. Hinterhölzl R. Information Structure and Language Change: New Approaches to Word Order Variation in Germanic / Roland Hinterhölzl, Svetlana Petrova. – Walter de Gruyter, 2009. – 394 p.

10. Ilyish B. The structure of Modern English. – Л.: Просвещение, 1971. – 367 с.

11. Kałuża H. The Articles in English. – Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976. – 61 p.

12. Khaimovich B.S. A course in English grammar / B.S.Khaimovich, B.I.Rogovskaya. – М: Высшая школа, 1967. – 298 с.

13. Krifka M. Interdisciplinary studies on Information Structure [Електронний ресурс]. – Feri, Fanselow and Krifka. Режим доступу: http://amor.cms.huberlin.de/~h2816i3x/Publications/Krifka_InformationStructure.pdf

14. Puppel S. Language history and linguistic modeling. – Walter de Gruyter, 1997. – 1113 p.

15. Yotsukura S. The articles in English: A structural analysis of usage. – Mouton, 1970. – 113 p.

Н.С. Луцюк

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат філолог. наук,

доцент О.М. Мосейчук

Особливості реалізації класової дискримінації в сучасному англомовному дискурсі

“Рівність між усіма людьми, можливо, колись і стане правом, але жодна влада на землі не зможе зробити це право реальністю”. Вислів одного з найвидатніших французьких письменників ХІХ століття Оноре де Бальзака.

Для людського суспільства на всіх етапах його розвитку була характерна нерівність. Багато хто інтуїтивно відчуває, що поділ на класи – це щось

неправильне. Однак навіть сьогодні, у XXI столітті, людське суспільство все ще поділяється на численні суспільні класи. Структуровані нерівності між різними групами людей соціологи називають стратифікацією.

Для більш точного визначення цього поняття можна привести слова Пітирима Сорокіна: «Соціальна стратифікація – це диференціація деякої даної сукупності людей (населення) на класи в ієрархічному ранзі. Вона знаходить вираження в існуванні вищих і нижчих шарів. Її основа і сутність – у нерівномірному розподілі прав і привілеїв, відповідальності й обов'язку, наявності і відсутності соціальних цінностей, влади і впливи серед членів того чи іншого співтовариства. Конкретні форми соціальної стратифікації різноманітні і численні. Однак все їхнє різноманіття може бути зведене до трьох основних форм: економічна, політична і професійна стратифікації. Як правило, усі вони тісно переплетені. Соціальна стратифікація – це постійна характеристика будь-якого організованого суспільства» [4].

Класизм або класова дискримінація означає систематичну дискримінацію і пригноблення однієї групи іншою на основі економічних, а також похідних від них культурних та соціальних відмінностей. Ці відмінності в свою чергу згідно поняття класизму базуються на різних позиціях в системі виробництва і розподілу благ [1]. Класизм включає в себе окремі відносини і типи поведінки, системи політики і практики, які налаштовані на користь "вищих" класів за рахунок "нижчих" класів [2]. Однак він може також включати ставлення та поведінку із забобонами чи дискримінацією з боку членів "нижнього" класу по відношенню до членів "вищого" класу.

Термін "класизм" (classism) походить з англійської від паралельного утворення до "расизм" (rassism). При цьому класизм може бути основою чи частиною соціального руху, соціально-політичних програм чи світських, культурних, політичних ідеологій [3].

Отже, використання цього поняття припускає існування соціальних класів (групи людей, які виділяються спільними, особливо економічними прикметами, але часто також специфічним відчуттям колективної приналежності або класовою свідомістю) [5], які виникають з економічних відмінностей, і, в цілому, класового суспільства.

Класова дискримінація може реалізовуватися у таких традиційно пейоративних одиницях як, приміром, *mob/rabble* (чернь), *lackey/flunkey*

(лакей), *plebs* (плебс, плебей(ї)), *vagabond* (волоцюга), (*proletarian*, *prole*) пролетар, *beggar*, *rauper* (жебрак), а також такі як гендляр чи бонза. До нових форм класистського слововжитку можна віднести, наприклад, королеву добробуту (*welfare queen*) чи біле сміття (*white trash*).

Фільм «Красуня» (1990 р.) є яскравим прикладом вираження класової дискримінації в сучасному англomовному суспільстві. В даному випадку за головну ознаку стратифікації у суспільстві можна взяти розмежування «багатий-бідний».

Режисер показав яскравий приклад дискримінації, коли головну героїню фільму прогнали з магазину елітного одягу. Оцінивши її зовнішній вигляд, її дешевий одяг та манеру поведінки, продавці магазину не сприйняли її за покупця і попросили покинути крамницю:

Shop assistant: May I help you?

Vivien: I'm just checking things out.

Sh: Are you looking for something particular?

V: Yes, something conservative. You've got a nice stuff...

Sh: Thank you.

V: How much is this?

Sh: *I don't think this will fit you.*

V: Well... I didn't ask if it would fit. I asked how much it was.

Sh: *It's very expensive.*

V: Look! I've got money to spend in here!

Sh: *I don't think we have anything for you... You are obviously in the wrong place. Please, leave.*

Наступним прикладом може бути сцена де два головні героя фільму, Бів'єн та Едвард, купують одяг в іншому престижному магазині.

Vivien: - People are looking at me.

Edward: - They are not looking at you, *they are looking at me.*

V: The stores are not nice to people. I don't like it.

E: Stores are never nice to people. *They're nice to credit cards.*

...

Manager: Hi! I'm Mr. Hollister, the manager. May I help you?

E: We gonna need a few more people helping us. I'll tell you why. We're going to be spending an obscene amount of money in here. *So, we are going to need a lot more help sucking up to us.* That's what we really like. You understand that...

Лише тому, що головний герой має вищий соціально-економічний статус, він може собі дозволити так зверхньо розмовляти і принижувати продавця.

Отже класова дискримінація актуалізується в мові двома шляхами: 1) через дискримінативи – лексичні одиниці, семантика яких містить дискримінативні ознаки; 2) шляхом породження дискримінативного впливу у контексті за допомогою одиниць, позбавлених дискримінативних ознак у системі мови. Подальшу перспективу дослідження вбачаємо у вивченні стратегій та тактик реалізації класової дискримінації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Oxford Concise Dictionary of Sociology / Marshall G. (ed.). Oxford, N.Y.: Oxford University Press: 1996. P. 246-247
2. Chuck Barone: The foundations of class and classism
3. Kadi, Joanna (1996). Thinking Class. U.S.: South End Press. ISBN 0-89608-548-1.
4. Werner Obrecht: Ontologischer, Sozialwissenschaftlicher und Sozialarbeitswissenschaftlicher Systemismus - Ein Paradigma der Sozialen Arbeit; in: Silvia Staub-Bernasconi (Hrsg.): Systemtheorien im Vergleich - Was leisten Systemtheorien für die Soziale Arbeit? Versuch eines Dialogs. 2005, Seite 148.
5. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность // Сорокин П. Человек, цивилизация, общество / Под ред. А.Ю.Согомонова. М.: Политиздат, 1992. С.297-307.
6. Соціальний клас // Електронна енциклопедія Вікіпедія. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальний_клас

О.П. Мадюдя

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент О. Ю. Андрушенко*

Еліпсис іменної групи в ранньоніовоанглійській мові

Стаття присвячена дослідженню питання функціонування еліпсису іменної групи в ранньоніовоанглійській мові. Автор розглядає особливості

функціонування цього явища на матеріалі творів В. Шекспіра. Доведено, що ранньомовноанглійській мові властиве широке використання еліптичних конструкцій іменної групи, що є також характерною рисою сучасної англійської мови.

Ключові слова: еліпсис іменної групи, антецедент, ідентичність, відновлюваність, ліцензування, специфікатор, ранньомовноанглійська мова.

Постановка проблеми. Останні десятиліття позначені посиленням інтересом до еліпсису як мовного явища, що підіймає низку проблем, від питання існування синтаксичної структури на позиції еліптичної конструкції до питання ідентичності та ліцензування. Недостатня розробленість теорії еліпсису пояснюється його складністю, необхідністю посилатися на просодію, лексичну семантику, синтаксис, граматичну семантику та дискурс. Через це невирішеною досі залишається низка питань, пов'язаних із функціонуванням еліпсису іменної групи на ранніх етапах розвитку мов, зокрема в ранньомовноанглійській.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед останніх досліджень еліпсису найбільш ґрунтовними є праці Дж. Мерчанта, Л. Аельбрехта, М. Макшейна, А. Лобек та ін. [1; 7; 9; 10]. Серед вчених не існує єдиної думки щодо вивчення цього явища, тому використовуються два основних підходи з огляду на його внутрішню структуру: структурний [4] і неструктурний [7]. У нашому дослідженні ми притримуємося підходу існування синтаксичної вмотивованості еліпсису та аналізуємо глибинну структуру еліптичних конструкцій іменної групи з використанням моделей генеративної граматики [5].

Мета статті полягає в практичному підтвердженні положення про широке використання еліпсису іменної групи в ранньомовноанглійській мові. Досягненню мети сприяє здійснення аналізу творів В. Шекспіра на предмет використання автором еліптичних конструкцій означеного типу.

Виклад основного матеріалу. З огляду на глибинну структуру речення, еліпсис іменної групи (*NPE*) – це опущення вершини (*head*) іменної фрази, що вводиться специфікатором (*specifier*). А. Лобек пропонує наступну схему, що ілюструє це явище [7: 43]:

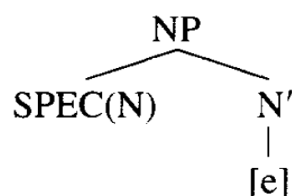


Рис. 1. Еліпсис іменної групи

Специфікаторами можуть виступати числівники, квантифікатори, присвійні іменники та займенники (останні лише в незалежній формі), прикметники та вказівні займенники у множині. Проте варто зазначити, що квантифікатор *every*, означені та неозначені артиклі, присвійні займенники в залежній формі та вказівні займенники в однині не можуть вводити еліпсис іменної групи [7: 44-45], що зумовлено ліцензуванням даного явища.

Дослідження показало, що в ранньомовноанглійській мові наявні усі можливі варіанти еліпсису іменної групи, окреслені вище (приклади подано у відповідному порядку):

(1) If I could bid *the fifth e* welcome with so good a heart as I can bid *the other four e* farewell, I should be glad of his approach (...) [8: 200].

(2) (...) a very dangerous flat and fatal, where the carcasses of *many e* a tall ship lie buried, as they say, if my gossip Report be an honest woman of her word [8: 221].

(3) (...) then we rack the value, then we find The virtue that possession would not show us Whiles it was *ours e* [8: 49].

(4) Master constable, let these men be bound, and brought to *Leonato's e* [8: 53].

(5) Since this fortune falls to you, Be content and seek no *new e* (...) [8: 227].

(6) Who then conceiving did in eaning time Fall parti-colour'd lambs, and *those e* were *Jacob's e* [8: 202].

Еліпсис іменної групи дає змогу встановити, які елементи опущені, орієнтуючись на граматичні ознаки інших членів речення [10: 3]. Розглянемо цю закономірність на лінійній схемі речення (6):

(7) Who then conceiving did in eaning time
Fall parti-colour'd lambs,
[CP and [NP those *lambs*][TP were[NP Jacob's *lambs*]]].

У прикладі (7) наявні два випадки вживання еліпсису іменної групи: перший вводиться детермінантом *those*, другий – іменником у присвійному відмінку *Jacob's*. NPE опускає вершину іменної групи, залишаючи специфікатор як залишок (*ellipsis remnant*).

Варто зазначити, що в англійській мові на місці опущеної конструкції можлива поява лексичної представленої про-форми *one* [3: 372; 6: 59], напр.:

(8) Indeed, my lord, he lent it me awhile; and I gave
him use for it, a double heart for his *single one* (...) [8: 21].

Речення (8) є прикладом прономіналізації, на противагу елізії, характерної всім іншим прикладам, представленим у даній статті.

Еліпсис іменної групи має чіткий зв'язок із антецедентом. Антецедент може подаватися як прагматично, так і в іншому реченні [2: 90]. Наведемо наступні приклади із ранньоновоанглійської мови:

(9) (...) then we rack the value, then we find
The virtue that possession would not show us
Whiles it was *ours e* [8: 49].

(10) DOGBERRY

Yea, marry, let them come before me. What is your
name, friend?

BORACHIO

Borachio.

DOGBERRY

Pray, write down, Borachio. *Yours e*, sirrah?

CONRADE

I am a gentleman, sir, and my name is Conrade [8: 52].

Приклад (9) характеризується позицією антецедента разом із еліпсисом усередині речення, що є найпоширенішим випадком вживання NPE, тоді як (10) ілюструє можливість вживання іменної еліптичної конструкції тоді, коли антецедент знаходиться в іншому реченні.

Варто зазначити, що у нашому аналізі, NPE характеризуються видаленням вершини групи зі збереженням комплементатора або специфікатора, що займають позицію перед вершиною.

Висновок. Отже, працюючи над вивченням еліпсису, науковці намагаються вирішити ряд проблем, пов'язаних з різними підходами до

вивчення цього явища, а саме питання існування синтаксичної структури на місці пропуску та питання ідентичності і ліцензування еліпсу. Головною особливістю цього явища вважається існування значення без відповідного мовленнєвого вираження. Дослідження показало, що еліпсис іменної групи був одним із найпоширеніших у ранньомовноанглійській мові (25% усіх виокремлених нами еліптичних конструкцій). Як свідчить матеріал, еліптичні конструкції з видаленням іменної групи представлені усіма типами, властивими для сучасної англійської мови, що свідчить про тенденцію спрощення мовлення з орієнтацією на слухача на всіх етапах її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Aelbrecht L. The Syntactic Licensing of Ellipsis / L. Aelbrecht. – Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., 2010. – 230 p.
2. Branco A. Noun Ellipsis without Empty Categories / A. Branco, F. Costa // Proceedings of the 13th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar. – Chicago: CSLI Publications, 2006. – P. 81-101.
3. Corver N. NP-ellipsis with adjectival remnants: a micro-comparative perspective / N. Corver, M. van Koppen // Natural Language and Linguistic Theory. – 2011. – No. 29. – P.371-421.
4. Ginzburg J. Semantically-based ellipsis resolution with syntactic presuppositions / J. Ginzburg // Computing Meaning. – The Netherlands: Springer Netherlands, 1999. – P. 255-279.
5. Haegeman L. Introduction to Government and Binding Theory / L. Haegeman. – Oxford: Blackwell, 1994. – 701 p.
6. Llobart-Huesca A. Anaphoric One and NP-Ellipsis / A. Llobart-Huesca // Studia Linguistica. – Vol. 56, Issue 1. – 2002. –P. 59–89.
7. Lobeck A. Ellipsis. Functional Heads, Licensing, and Identification / A. Lobeck. – New York: Oxford University Press, 1995. – 224 p.
8. Malone E. Complete Works of Shakespeare with notes by Malone, Steevens et. al. Vol. II / E. Malone, G. Stevens, A. Chambers. – Philadelphia: David McKay Publisher, 1904. – 409 p.
9. McShane M. J. A Theory of Ellipsis / M. J. McShane. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 272 p.
10. Merchant J. Ellipsis / J. Merchant // Syntax: An international Handbook of Contemporary Syntactic Research. – Berlin: Walter de Gruyter, 2012. – 43 p. [to appear]

О.О. Макаревич

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент

Гирин О.В.

Діалектні особливості уніфікації дієслівних основ середньоанглійського періоду

Наявність двох способів утворення форм минулого часу – чергування кореневої голосної(аблаут) і суфіксації (за допомогою дентального суфікса -

d, -t) - типологічна особливість морфологічної системи давньогерманських дієслів. У подальшому система дієслів з градацією голосної зазнала розпаду, одним з етапів якого було вирівнювання аблаута і уніфікація основних дієслівних основ (інфінітив, претерити однини/множини і дієприкметник минулого часу) [1: 19, 71].

Актуальність дослідження полягає у відсутності конкретних емпіричних даних поширення певних морфологічних явищ у межах різних груп діалектів середньоанглійського періоду

Мета цієї статті: дослідити діалектну варіацію вирівнювання претериту сильних дієслів, послуговуючись писемними пам'ятками середньоанглійського періоду, як емпіричними джерелами підтвердження теоретичних постулатів.

Об'єктом дослідження є форми претериту і дієприкметника минулого часу сильних дієслів в середньоанглійському періоді. **Предметом дослідження** є особливості уніфікації форм претериту і дієприкметника минулого часу сильних дієслів в середньоанглійських діалектах.

Сильне дієслово давньоанглійського періоду характеризувалося наявністю чотирьох основ, що розрізнялися градацією голосних, тобто аблаутом [4: 114]. Претерит давньоанглійського сильного дієслова мав дві основи: одна для формування претериту першої і другої особи однини, друга – для решти форм:

(1) *bat banlocan, blod edrum **dranc*** (*Beowulf*, 740) – “Кусав плоть і пив кров” - претерит однини;

(2) *þær guman **druncon*** (*Beowulf*, 1648) – “Герої пили” – претерит множини.

У мові середньоанглійського періоду спостерігалось скорочення числа дієслівних основ. Географічно, спрощення системи сильних дієслів відбувалось нерівномірно. На півночі країни уже в XIII- XIV ст. більшість сильних дієслів характеризувалась наявністю трьох форм [2: 192-193; 5: 160-161]. У центральному і південному регіонах інтенсивне скорочення числа дієслівних основ розпочалося лише з XV ст. [3: 232]. Зокрема, основи дієприкметника II, а також однини/множини претериту уніфікувалися. Так, у північних діалектах напрям змін - у бік числа однини претериту:

(3) *And also þai **fande** certain smale peces (York Memorandum, p.2)* - “Також вони знайшли декілька малих шматків”.

У прикладі (3) сильне дієслово *finden* отримує в претериті множини голосну претериту однини [a].

У центральних і південних діалектах уніфікація відбувається у бік множини претериту:

(4) *And **sau3** a toure as y trowede (Piers Plowman, p.1)* - “Побачив я баишту, правду я кажу”

(5) *Fro whenne3 his lynage was **y-come** (Prose Brut, p.3)* – “Звідки пішов його рід”.

У прикладі (4) сильне дієслово *seen* отримує в претериті однини голосну претериту множини [a], у прикладі (5) – сильне дієслова *comen* в дієприкметнику II отримує голосну претериту множини [o].

Під час аналізу дієслівних форм у пам'ятках середньоанглійського періоду було виявлено варіацію уніфікації дієслівних основ, в залежності від діалектної приналежності твору. Так, в центральних діалектах середньоанглійського періоду, представлених текстом «Piers Plowman C version» було виявлено таке: у претериті однини 80% дієслівних основ мають відповідну голосну однини :

(6) *y **fonde** þere of freres al þe foure orders (Piers Plowman, p.3)* – “Знайшов я у братів всі чотири набори”;

у 10 % вирівнювання відбувалося за голосним множини:

(7) *All y **sau3** slepyng as y shal 3ow telle (Piers Plowman, p.2)* – “Я побачив, як все спало, от що я тобі скажу”;

за голосним дієприкметника минулого часу вирівнювання фіксуємо також в 10%:

(8) *lucyferus **knaue** bydders and beggers (Piers Plowman, p.3)* - “Люцифер знав, тих хто відмовляє і тих хто просить”.

Вирівнювання претериту множини відбувалося в за голосним однини у 50% :

(9) *And **wonnon** þe wastorus wt glotený destruyen (Piers Plowman, p.1)* – “і вигравали, що грішники з обжерливістю гублять”;

за голосним множини – 25% випадків:

(10) *þan come kunde wyt and kny3thod to-gederes*(*Piers Plowman*, p.3) – “Тоді прийшли здоровий глузд і лицарі”;

у 25% вирівнювання відбувалося за голосним дієприкметника минулого часу:

(11) *Faytunge for her foode and fou3ten* (*Piers Plowman*, p.3) – “Видаючи їх за їжу і змагаючись”.

Дієприкметник минулого часу в центральних діалектах зберіг свій голосний, вирівнювання за іншими основами не відбувалося:

(12) *y haue seye grit sires in cyteus and in townes*(*Piers Plowman*, p.3) - “Я бачив шановне панство в містах і селах”.

Отримані результати стосовно решти груп діалектів наведені в Таблицях 1, 2, 3.

Таблиця 1

Північний діалект	Голосни й основи	Pr.s	Pr.pl.	Ppl.
	Основа			
	Pr.s	74,8%	25,2 %	0%
	Pr.pl.	50%	50%	0%
	Ppl.	0%	0%	100%

Таблиця 2

Південний діалект	Голосни й основи	Pr.s	Pr.pl.	Ppl.
	Основа			
	Pr.s	100%	0%	0%
	Pr.pl.	43%	43%	14%
	Ppl.	33%	0%	67%

Таблиця 3

Кентський діалект	Голосни й основи	Pr.s	Pr.pl.	Ppl.
	Основа			
	Pr.s	100%	0 %	0%
	Pr.pl.	0%	100%	0%
	Ppl.	0%	50%	50%

Як видно з таблиць, протягом середньоанглійського періоду відбувається істотна перебудова морфологічної структури сильного дієслова: замість чотирьох основних форм сильні дієслова зберігають лише три. Основа множини минулого часу в північних і центральних діалектах вирівнювалася у більшості випадків за голосним однини; кентському діалекті всецілком домінував аблаут множини, а у південному – рівномірно вживались як голосні претериту однини, так і множини. Дієприкметник минулого часу в південному, північному і центральному діалектах майже в усіх випадках зберігав свій голосний звук, але у кентському діалекті рівномірно вживались як голосні дієприкметника минулого часу, так і голосні претериту множини. Тобто, замість чотирьох основних форм сильні дієслова зберігають лише три.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Аракин В. Д. История английского языка : Учеб . пособие / В. Д. Аракин. - 2-е изд . - М . : ФИЗМАТЛИТ, 2003 . - 272 с .
2. Бруннер, К. Історія англійської мови [Текст]/К. Брунер. - М.:Едіторіал, 2008. - 720 с.
3. Костюченко Ю.П. Історія англійської мови. / Ю.П. Костюченко— К.: 1963. — 426 стр.
4. Расторгуева Т.А. Учебник с истории английского языка /Т. А. Расторгуева. — 2-е изд., стер. — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО *Издательство АСТ», 2003 г. — 348 с.
5. Резник Р.В., Сорокина Т.А., Резник И.В. История английского языка. – М.: Наука, 2001. — 496 с.

Н.В. Макаренко

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент С. Ф. Соколовська*

Семантична структура бінарних опозицій у «Тригрошовому романі»

Б. Брехта

Мета даної статті полягає у виявленні особливостей семантичної структурної організації бінарних опозицій у «Тригрошовому романі» Б. Брехта в аспекті сучасного комунікативного вивчення художнього тексту.

Предметом вивчення є бінарні опозиції як засоби мовної репрезентації концептуального простору в «Тригрошовому романі» Б. Брехта.

Брехтівське художнє моделювання дійсності ґрунтувалось на основі методу поляризації, який став одним із яскравих виявів «переривання не

перериваного», тобто сприймання єдності протилежних явищ, ознак, якостей, дій, поєднання крайнощів, що чергуються між собою. Поляризація художньої творчості Брехта – це своєрідний «естетичний варіант» і відгомін діалектичного закону єдності і боротьби протилежностей. [1: 86-87]

Бінарні опозиції, характерні для «Тригрошового роману» Б. Брехта є засобом сатиричного зображення капіталістичного устрою буржуазного світу. Об'єктом сатири у романі стає світ ділків, який автор зображує у двох площинах: завуальована реальність та існуюча дійсність.

У ході нашого дослідження ми виділили три бінарні опозиції, які яскраво представлені у аналізованому тексті роману: «правда-брехня» / «Wahrheit-Lüge», «війна-мир» / «Krieg-Frieden», «зовнішній та внутрішній світ героїв» / «Heldens DuЯere-Innere»

Отже, розглянемо опозицію «правда-брехня» / («Wahrheit-Lüge») в соціальному контексті зображуваних подій в романі.

Брехт виступає як справжній «доктор соціальних наук». Він показує механізм закулісних зв'язків фінансових авантюристів (на кшталт Кокса) та уряду. Письменник зображує зовнішню, відкриту сторону подій – відправлення кораблів з новобранцями до Південної Африки, патріотичні демонстрації, респектабельний суд й пильну поліцію Англії. Потім він зображує істинний і вирішальний хід подій в країні.

Торговці заради наживи відправляють солдатів в «плавучих гробах», які йдуть на дно тільки через хижацьке прагнення примножити свій капітал: *Im Schiffsrumpf liefen die Ratten... Bile hatte vorgehabt, sòmtliche Tricks, mit denen gewissenlose Reeder einen schwimmenden Sarg als anheimelnde Luxusjacht zu verkleiden verstehen, mit zynischem Freimut zu entlarven*; [2: 42] це була національна катастрофа, винуватці якої змогли нажитися на ній. Король бідняків заробляв на людському горі та людській здатності до співчуття: *J.J. Peachem hatte einen Laden eruffnet, in dem die Elendsten der Elenden sich jenes Aussehen erwerben konnten, das zu den immer verstockteren Herzen sprach*. [2: 23]

Патріотизм роздувається найнятими жебраками, яким платять за показ фальшивих почуттів: *Unsere Leute bekommen die Demonstration bezahlt, das ist es verstòndlich, das sie demonstrieren*. [2: 319] А ініціатива колишніх солдат вийти на демонстрацію розцінюється не що інше, як людська дурість: *Man*

rechnet nie genögend mit der Dummheit der Leute! Dieses Kanonenfutter hölt sich wahrhaftig für die Nation!... Mit denen kann man noch viel machen, glauben Sie mir! [2: 299] Найгіршим є те, що такими людьми маніпулюють як маріонетками, з огидою називаючи гарматним м'ясом. У суді бандит Мекхт-ніж спокійно розігрує ображеного «чесного торговця»; грабіжник і начальник поліції пов'язані зворушливою дружбою і роблять один одному масу послуг за рахунок суспільства.

Основний пафос «Тригрошового роману» складає викриття брехні, як зброї експлуататорів. Брехня завжди є винахідливою: вона представлена у імпонуючому світлі, під прикриттям благородних речей. У зв'язку із фальшивою демагогією вона намагається відкрити і використати людські емоції та інстинкти. В такому контексті можна говорити про брехню «в ім'я спасіння», але Брехт жорстко, тверезо та без словесних прикрас викриває всі види соціального обману, приховану, матеріально-грунтовану, «ідеально» завуальовану брехню. Така опозиція дозволяє піддати більш скрупульозному дослідженню та викрити «прописні істини» буржуазної моралі та показати нищість її представників.

Аналіз семантики опозиції «війна-мир» / «Krieg-Frieden» розкриває лицемірство, святенництво, фарисейство буржуазної моралі, яка протиставляється всім законам гуманного суспільства, в якому війна є лише одним із засобів примноження власного капіталу. Війну торговці та комерсанти розцінюють як безпрограшну справу, роль грає лише вміння використати сприятливі обставини: *man muß nur Krieg machen, da sind die Geschäftschancen ungeheuer.* [2: 300]

Далі розглянемо ще одну бінарну опозицію, яку Бертольт Брехт використав задля зображення внутрішньої суперечливості героїв: «Heldens DuЯere-Innere»

Містер Джонатан Джеремія Пічем – пуританин з голови до ніг, починаючи з його благочестивого біблійного імені (Іонафан Ієремія), і закінчуючи високоморальними сентенціями, якими він любить прикрашати свою мову. Він – комерсант, офіційно власник лавки старих інструментів: *ein Haus mit einem kleinen, unsöglich verdeckten Laden, auf dessen Schild «Instrumente» stand* [2: 14], а насправді – керівник монополістичного підприємства у сфері жебрацтва: *Das Unternehmen, das Untensilien für*

SraЯenbettel verkaufte... groЯe, geheimnissvolle und mдchtige Organisation [2: 15, 17]. Мекхіт характеризує це підприємство як «*Goldgrube*».

Маючи в розпорядженні цілу армію професіональних жебраків, калік та симулянтів Пічем став королем всіх жебраків, їх другом: *Bettlersfreund*. Пічем поставив на виключну вигоду вивчення психології співчуття та методів впливу на нього: *Der menschliche Kurper ist ganz und gar in der Hand der Seele und des Gemьtes*. [2: 107] Він вигравав на людському співчутті та щедрості, хоча сам був цинічною скнарою: *die Demьtigung schien ihm einfach nicht tragbar, ganz offen Geld zu geben fьr nichts*. [2: 175] Містер Пічем говорить, що він дає можливість багатьом людям вижити, забезпечуючи їх роботою і в такий спосіб дає можливість заробити на шматок хліба. Але тільки хтось стає у нього на шляху – він «прибирає» цю людину, викидає мов гвинтика із системи, замінюючи його іншим, мотивуючи свій вчинок, що це та ж сама комерція, лише іншими методами: *Es ist eine geschдftliche Angelegenheit. Es ist die Fortfьhrung eines Geschдfts mit anderen Mitteln*. [2: 295]

Часто в тексті роману можна зустріти роздуми містера Пічема, де він мотивує свою діяльність тим, що має доньку: *Wenn ich das Kind nicht hдtte, wьrde ich keine Minute lдnger dieses Hundeleben fьhren*. Та «люблячий татусь» в інтересах своєї комерції торгує донькою; саркастично Брехт змальовує сцену, де містер Пічем підраховує скільки він міг би втратити, не було б у нього доньки: *Auf dem Klosett hatte er auf einem kleinen Zettel nachgerechnet, was er ohne Polly verlieren wьrde*. [2: 98]

Зять пана Пічема – Мекхіт, раніше званий пан Бекет, у кримінальному світі знаний по прізвиську Ніж – власник розгалуженої сітки так званих д-лавок, де товари продаються по цінах закупівлі. Товари такі дешеві, тому що вони крадені, Мек – виявляється монополістом у сфері кримінального бізнесу, під його керівництвом стоять всі лондонські бандити, грабіжники. Ніж, вуличний грабіжник у минулому, відчуває дискомфорт у колі людей «вищого світу», на ньому не одне вбивство, його руки в крові, він жорстокий бандит, який вміло приховує своє істинне нутро під виглядом поважного пана: *Herr Becket war ein untersetzter, stдmmiger Vierziger mit einem Kopf wie ein Rettich. Er einen sonderbar dicken Stock, den er kaum aus den groЯen Hдnden lieЯ*. [2: 27] Автор протиставляє зовнішність героя та його внутрішній світ. Брехт глузливо додає до образу Мека палицю, яка вказує на приналежність

до інтелігентних кругів, та саркастично змальовує зовнішність Мекхіта (голова у формі редиски).

Викриття його справжнього цинічного «я» відбулось під час суду: *Herr Macheath, einer unserer bekanntesten Geschäftsleute, insgeheim gar kein Geschäftsmann, sondern ein Verbrecher ist, ein Mörder!* [2: 260]

Дружина Мека – Поллі – ідеал чистоти та невинності для всіх. Кокс порівнював її із чистим джерелом, який може зцілити: *Polly sei nun einmal Idol für ihn. Sie erscheine ihm wie ein klarer Brunnen.* [2: 115] Та Поллі не є насправді такою невинною, її звабив молодий розпусник. А коли вона дізнається, що вагітна, шукає шляхів як позбутися дитини.

Одним із центральних персонажів є солдат Фьюкумбі, навколо якого розгортаються події в романі. Він допомагає Поллі шукати лікаря, та разом з тим роздумує про те, що життя священне: *Hat nicht die Kirche zur heilig erklärt? Es ist nur gut, daß das Abtreiben Geld kostet! Da göbe es kein Aufhalten mehr* [2: 74] Виникає парадокс: солдат, який вбиває на війні, турбується, про ще ненароджене маля. Саме через зображення стану солдата розкривається огидність суспільства, в якому герої війни знаходяться у безвихідному положенні і мусять жебракувати. Не дивно, що автор вибирає саме цього солдата для звершення суду над торговцями та комерсантами. Тим самим пророче говорячи про те, що такий суспільний лад із здичавілими нормами моралі не має права на існування. В кінці роману автор знову дивує читача несподіваним розвитком подій: солдата вішають під оплески комерсантів і жебраків, показуючи, що таке суспільство не пробачить опору.

Така семантична структура бінарних опозицій пояснюється ідейним задумом автора, який викриває та засуджує ницість капіталізму у його імперіалістичній стадії, а саме соціальні відносини, ідеологію і мораль буржуазного суспільства в епоху панування могутніх монополій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Бертольт Брехт. Театр Т. 5/2 / Брехт Бертольт. – М.: Высшая школа, 1965. – 540 с.
2. Bertolt Brecht. Dreigroschenroman. / Brecht Bertolt. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. – 394 S.

Е.Ю. Марченко

*Житомирский государственный
университет имени Ивана Франко*

*Научный руководитель:
к.ф.н. С.К. Топачевский*

Особенности локализации компьютерных игр: понятие "пасхалки" и трудности перевода

Статья посвящена исследованию особенностей локализации компьютерных игр, в особенности изучению понятия "пасхалки" (англ. "Easter egg") – разновидности аллюзии, отсылки на другой продукт (игру, фильм, песню, произведение и т.д.), умышленно оставленной разработчиками в финальной версии игры [3] (стоит добавить, что данное понятие все чаще используется и для обозначения отсылок (к другим произведениям) и в других видах искусства, впрочем, наше исследование затрагивает компьютерные игры).

Технический прогресс, а именно бурное развитие компьютерных технологий и инструментов разработки, позволяет создавать все более сложные и объемные (как в размере, так и в содержании) игры, тем самым расширяя рынок и увеличивая круг потребителей. Неудивительно, что перед разработчиками и издателями встает вопрос продвижения своих продуктов на мировом рынке. А это, в свою очередь, ведет к необходимости соответствующего преобразования игры под нужды игрока-потребителя, иными словами – ее локализации.

Понятие "локализация" рассматривают как особенный вид перевода, который объединяет перевод и культурную адаптацию [1:6; 2]. Мы считаем такую трактовку правомерной. Хотя перевод текста игры и занимает львиную долю процесса, важную роль играет также адаптация под особенности культуры целевой страны, возрастные рейтинги (ограничения или запрет на продажу продукта кругу лиц, которые не достигли утвержденного законодательством возраста) etc. (следует заметить, что это может повлиять и на перевод самого текста, например, при передаче ненормативной лексики, которую необходимо смягчить или вовсе убрать; необходимости изменить некоторые реалии или названия, которые затрагивают чувства и права человека в конкретной стране и т.д.).

Существует великое множество переводческих нюансов, которые необходимо учитывать для достижения максимальной адекватности перевода

при локализации: жанр игры, характеры персонажей, окружение и прочее, что можно объединить в понятие "игровой контекст". К сожалению, довольно часто качество локализации оставляет желать лучшего, так как продукт выпускают "сырым" – с кучей грамматических и смысловых ляпов в угоду скорейшим продажам (wood elf – деревянный эльф; Aye, aye, sir! – Ай-ай-ай!).

К примеру, проблемой локализации является сохранение оригинальной стилистики. Фразу "How may I help you, stranger?" благородный рыцарь произнесет как "Могу ли я помочь тебе, путник?", глупый зеленый орк – "Чего н-нада, чулувек?", а старуха-ведьма – "Чаво надобно, милоч?". А когда все тот же орк (видимо, от переизбытка интеллекта) произносит указанную фразу в духе "Как я могу помочь тебе, странник?", это вызывает, по меньшей мере, удивление...

Не менее интересным, с точки зрения перевода и переводоведенья, является передача "пасхалок". Как уже было зафиксировано, "пасхалка" является разновидностью аллюзии. Однако, она имеет и свои особенности, среди которых следует выделить более скрытый характер "секрета", его шутливость, своеобразность, иногда неуместность по отношению к остальной части текста игры. Существуют, конечно, и визуальные "пасхалки", но они не представляют интереса в нашем исследовании (впрочем, стоит отметить, что визуальная часть может помочь в поисках текстуальной "пасхалки" или ее понимании). Кроме того, "пасхалка" может приобретать практически любую форму – от одного слова до полновесной цитаты или фрагмента текста.

Именно здесь перед переводчиком-локализатором встает довольно нетривиальная задача – необходимо трансформировать текст так, чтобы одновременно сохранить дух, скрытость "пасхалки" и сделать ее узнаваемой. Ведь смысл "пасхалки" состоит в том, чтобы ее нашел внимательный игрок.

Рассмотрим, к примеру, несколько "пасхалок" из игры World of Warcraft:

Фраза "Alas, poor Yorick! I knew her, [name]. An assassin of infinite courage..." [4] в оригинальном тексте является отсылкой к произведению Шекспира "Гамлет" ("Alas, poor Yorick! I knew him, Horatio; a fellow of infinite jest...") и, соответственно, необходимо локализовать данный текст подобающим образом, чтобы сохранить "пасхалку". В русской локализации

это звучит как "Увы, бедная Йорик! Я знал ее, [имя игрока]. Убийца бесконечной отваги..." (с учетом того, что Йорик – персонаж женского пола в игре). Таким образом "пасхалка" была сохранена. Тем не менее, понятна она будет лишь тому, кто имеет соответствующие знания о "Гамлете".

Другой пример – акула под названием Gnaws [5], процесс умерщвления которой практически идентичен оному в фильме "Челюсти" (англ. "Jaws"). Русский вариант перевода – Костеглод. Мы можем наблюдать, как в переводе текстовая часть "пасхалки" была утрачена, осталась лишь ее визуальная часть. В данном случае мы считаем приемлемым следующий вариант перевода – Челюстень. Это бы сохранило текстовую отсылку.

Иногда возникают и более трудные задачи, например с именем Haris Pilton "Socialite" [6]. В оригинальном тексте это отсылка на Пэрис Хилтон, американскую модель (как мы видим, использована анаграмма). Перед переводчиками-локализаторами было два пути – либо передать данный антропоним следуя общепринятым правилам, и в результате на просторах игры появилась бы Хэрис Пилтон, имя, которое было бы узнаваемым (при должных фоновых знаниях), но также несло бы некоторую "культурную отчужденность" (в результате имя могло бы не восприниматься как "пасхалка" из-за отсутствия знаний о персоне), либо адаптировать данное имя в русской культурной среде. Было сделано второе, и после локализации Haris Pilton стала "Светской львицей" Псенией Кобчак. Данная персоналия намного ближе русскому пользователю.

Таким образом, перевод (локализация) компьютерных игр, а также "пасхалок" в них является достаточно сложным процессом, во время которого необходимо учитывать многие языковые и экстралингвистические факторы.

Мы считаем, что данное исследование является важным и актуальным в контексте как повышения переводческого мастерства, так и улучшения общего качества локализации компьютерных игр.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Онищенко Ю.К. Локалізація програмних продуктів у англо-українському перекладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філ. наук : спец. 10.02.16 "Перекладознавство" / Ю.К. Онищенко - К., 2009. – с. 6
2. Пашутина А. Локализация компьютерных игр: суть, проблемы и решения. Электронный ресурс. Режим доступа:

[<http://www.dtf.ru/articles/read.php?id=1291>]

3. Пасхальное яйцо (виртуальное). Электронный ресурс. Режим доступа: [[http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%85%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%8F%D0%B9%D1%86%D0%BE_\(%D0%B2%D0%B8%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%85%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%8F%D0%B9%D1%86%D0%BE_(%D0%B2%D0%B8%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5))]

4. База знаний по игре World of Warcraft [Wowhead.com]. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://ru.wowhead.com/quest=27045>]

5. База знаний по игре World of Warcraft [Wowhead.com]. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://ru.wowhead.com/npc=41098>]

6. База знаний по игре World of Warcraft [Wowhead.com]. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://ru.wowhead.com/npc=18756>]

О.В. Марицун

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Н.Д. Борисенко

Фразеологічні одиниці з темпоративами в сучасній англійській мові (на матеріалі лексикографічних джерел)

В останні десятиліття інтенсивно розвивається теорія фразеології. Все більше уваги приділяється фразеологізмам, їх класифікації, семантиці та структурі. Російські вчені, зокрема такі фахівці з англійської мови, як О.В. Кунін, В.В. Виноградов, А.І. Смирницький виділяють фразеологію як окрему мовну галузь, та інтенсивно її досліджують [2; 4; 7]. Фразеологізми займають особливе місце в складі будь-якої мови, оскільки дозволяють дослідити історію та культуру народу, яка кодується за допомогою фразеологічних одиниць. Особливу зацікавленість науковців привертає їх специфічна структура, зміст та форма. Фразеологічні одиниці є складовою частиною культури англійського народу, тому для розуміння світогляду носіїв мови, необхідним є аналіз структури, семантики та етимології фразеологізмів.

Актуальність дослідження пояснюється тим, що фразеологічний фонд є відкритою системою, яка постійно збагачується та поповнюється, отже, незважаючи на численні дослідження присвячені особливостям фразеологізмів [3; 5], існує нагальна потреба класифікації їх окремих груп. Метою нашої статті є аналіз структурно-семантичних особливостей фразеологізмів з темпоративами в англійській мові на основі словникових статей з фразеологічних та тлумачних словників англійської мови. Під

темпоративами розуміємо термін логічної семантики, мисленнєвий аналог часових параметрів ситуації [6: 722].

Структурний принцип класифікації фразеологічних одиниць базується на їх здатності відігравати таку ж синтаксичну функцію як слово. Дослідження показало, що найбільш поширеними є субстантивні словосполучення моделі Pr+(A)+N: *in a heartbeat, in a jiffy, on the hour, on the tick, in a trice*. Серед вербальних, найпоширенішою моделлю є V+N: *to serve time, to save time, to make time, to kill time*. Фразеологізми зі стрижневим словом, вираженим прислівником, зустрічаються набагато рідше ніж субстантивні та вербальні сполуки, але можна виокремити такі моделі: Pr+Adv (*of late*), Adv+Pr+N (*bang on time*) [2: 269-174; 9].

Семантичний аналіз ФО з темпоративами дозволив виділити основні темпоративні опозиції: швидко (*in the twinkling of an eye*) – повільно (*for donkey's years*), скоро (*in two shakes of a lamb's tail*) – нескоро (*in the long run*), рано (*in advance*) – пізно (*at the eleventh hours*) – вчасно (*in due course*), часто (*from time to time*) – рідко (*once in a blue moon*) – періодично (*time after time*), давно (*since the year dot*) – недавно (*of late*), наявність (*spare time*) – відсутність часу (*out of time*).

Семантичне значення кожного фразеологізму базується на певних концептах сприйняття світу, на природних явищах або перцептивних можливостях людини. Семантичний аналіз фразеологічних одиниць на позначення часу показує, що час надзвичайно цінується в англomовному суспільстві.

В аналізованому матеріалі нами виділена група паремій, які позначають відношення англійців до часу. Ціннісність паремії полягає в тому, що переважна їх більшість виражає стереотипи етнолінгвістичної свідомості. Прислів'я та приказки дозволяють краще зрозуміти ставлення англomовної спільноти до часу. Аналіз показує, що англійці націлені на економію часу *time is money*. З іншого боку, відтермінування у часі є більш прийнятним, ніж невиконання певного зобов'язання *better late than never*. У той же час, англomовна спільнота негативно відноситься до лінощів, які призводять до бездіяльності. Таке відношення пояснюється постулатами протестантизму, відповідно до яких у людині найбільше цінується працелюбство та діяльність *let grass grow under the feet*. Таким чином, в англomовній спільноті ми

прослідковуємо лінійне відношення до часу, який не стоїть на місці та який вимірюється діяльністю людини.

Отже, дослідивши та проаналізувавши фразеологічні одиниці, що містять темпоративи, доходимо висновку, що останні реалізують основні темпоративні опозиції та актуалізує відношення англomовної лінгвокультурної спільноти до часу.

Подальшою перспективою дослідження є, на наш погляд, зіставний аналіз ідіоматичного простору англійських темпоративів в англійській та українській мовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Большой англо-русский фразеологический словарь: около 20000 фразеологических единиц / А.В. Кунин. – 5-е изд., исправл. – М.: Живой язык, 1998. – 944 с.
2. Виноградов В.В. О художественно прозе // Избранные труды. – М.: Наука, 1980. – 284 с.
3. Кузина А.А. Лингвистические и экстралингвистические особенности устойчивых словесных комплексов в прессе ГДР: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984. – 17 с.
4. Кунин А.В. Английская фразеология (теоретический курс). – М.: Высшая школа, 1970. – 343 с.
5. Пташник С.Б. Структурно-семантичні особливості фразеологічних модифікацій та їхні функції в німецькому газетному тексті: Автореф. дис. ... к. филол. н. 10.02.04 / Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів, 2003. – 18 с.
6. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
7. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М.: 1956. – 212 с.
8. Dictionary of English Language and Culture. – Longman, Group Ltd, 1992. – 1560 p.

О.О. Мачушник

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. пед. наук,

проф. Л. В. Калініна

Психологічні механізми комунікативного спілкування

Основною ціллю навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є формування комунікативної компетенції. В методичній літературі комунікацію визначають як зумовлений ситуацією й соціально-

психологічними особливостями комунікаторів процес встановлення і підтримання контактів між членами певної соціальної групи чи суспільства в цілому на основі духовного, професійного або іншого єднання учасників комунікації, який відбувається у вигляді взаємопов'язаних інтелектуально-мисленнєвих та емоційно-вольових актів, опосередкованих мовою й дискретних у часі й просторі. Цей процес пов'язаний з процесами збору фактів, їх зберігання, аналізу, переробки, оформлення, висловлення та при потребі поширення [2: 24].

Для вчителя іноземної мови важливе знання психологічних механізмів комунікації, потрібних для більш глибокого і повноцінного розуміння процесів, що відбуваються під час виголошування інформації. Ці процеси включають процеси говоріння (промовляння) та слухання, які розгортаються у вербальній (словесній) формі під час мовного спілкування, яке за формою і змістом спрямоване на іншу людину, включене в комунікативний процес та є фактом комунікації. На думку психологів, говоріння, тобто вміння виголошувати інформацію, конструювати речення, є одним із найважливіших психологічних компонентів вербальної комунікації, це метод втілення у систему знаків певного смислу, кодування інформації. Окрім того, ефективність вербальної комунікації залежить і від уміння слухати, яке є необхідною умовою правильного розуміння співрозмовника, за якого реципієнт декодує (розкриває смисл) інформацію, отриману від комунікатора. Слухання — це психологічний компонент вербальної комунікації, метод декодування і сприймання інформації [3: 223].

Мислення як діяльність, спрямована на пізнання та усвідомлення навколишнього світу має дві функції: пізнавальну та комунікативну, саме тому воно невідривне від говоріння. Е.І. Пассов підтримує тезу Н.І. Жинкіна про потребу навчати школярів говорити, а не мислити. Звідси слідує, що будь-яка комунікативна задача являється по суті мовномисленнєвою. Для мовномисленнєвих завдань головним є акт мовлення, тому мисленнєва діяльність спрямована на його виконання. У цьому випадку загальний механізм мислення аналізується через свою комунікативну функцію, за якої працюють наступні механізми: У цьому випадку загальний механізм мислення аналізується через свою комунікативну функцію, за якої працюють наступні механізми:

1. Механізм орієнтації та оцінки а) ситуації як системи взаємовідносин співрозмовників, б) зворотнього зв'язку, в) власної вербальної та невербальної поведінки;
2. Механізм цілепокладання, який фокусує комуніканта на основній комунікативній задачі;
3. Механізм прогнозування а) реакції співрозмовника, б) змісту власного висловлювання, в) різних значень;
4. Механізм селекції а) фактів, б) думок, в) семантичних блоків;
5. Механізм комбінування а) фактів, б) думок, в) уявлень;
6. Механізм конструювання змісту висловлювання;
7. Механізм саморегуляції, що відповідає за тактику висловлювання чи за тактику читання і слухання [4: 16].

Використовуючи як знакову систему людську мову, вербальна комунікація може бути спрямована на окрему людину, групу або не мати конкретного адресата, проте в будь-якому разі вона має діалоговий характер [3]. Основними елементами комунікативної ситуації є комунікативні позиції комунікатора (того, хто створює повідомлення) та реципієнта (того, хто його отримує). Процес комунікації починається з виникнення у комунікатора певної цілі, визначення змісту повідомлення, необхідного для досягнення цієї мети та надання повідомленню певної форми.

Процес формулювання повідомлення в психології називається кодуванням. Для того щоб комунікація досягла своєї мети, комунікатор повинен використовувати код, знайомий реципієнту. У залежності від коду виділяють два види комунікації: вербальну (мовну, здійснювану за допомогою слів) і невербальну (немовну, здійснювану за допомогою рухів та інших немовних проявів) [5].

Комунікативні позиції учасників комунікації відрізняються один від одного. По-перше, вони відрізняються послідовністю визначення мети та сенсу повідомлення: адже комунікатор спочатку визначає мету, а потім сенс, а реципієнт – навпаки. По-друге, комунікативна позиція багато в чому визначає ретельність аналізу інформації, що входить до складу повідомлення: комунікатор аналізує її ретельніше за реципієнта [1].

Цілі комунікації впливають на характер повідомлення. У випадку, коли в наміри комунікатора входить найточніше інформування реципієнта про

поточну ситуацію, він намагається розповісти про ті аспекти проблеми, які є маловідомими реципієнту або які суперечать сформованій у нього думці. Разом з тим, у випадку, коли комунікатор хоче сподобатись реципієнту, спостерігається протилежний ефект, оскільки комунікатор намагається, щоб зміст його повідомлення відповідав наявним у реципієнта уявленням [1: 7]. Комунікативна мета будь-якого висловлювання може виявитись недосягнутою, тобто не збігтися з тим впливом, який даний вислів у реальності направлено на реципієнта. Причини подібної розбіжності пов'язані з тим, що реципієнт неправильно зрозумів мету комунікатора; реципієнт, правильно впізнавши цю мету, або не хоче, або не може зреагувати на висловлювання відповідно до задуму комунікатора; повідомлення здійснює на реципієнта незапланований емоційний вплив.

Одним із важливих елементів комунікації є комунікативний бар'єр – перешкода, яка перешкоджає адекватній передачі повідомлення від комунікатора до реципієнта. Вчені виділяють п'ять типів бар'єрів: технічні (пов'язані із каналом передачі інформації та із впливом з боку зовнішнього середовища); фонетичні (пов'язані з особливостями мови і невербальної поведінки комунікатора); психологічні (психологічні особливості комунікатора і реципієнта, які перешкоджають передачі повідомлення); семантичні (пов'язані із поняттями, які використовуються у ході комунікації); соціальні (пов'язані з належністю комунікатора і реципієнта до певних соціальних груп).

Останнім елементом комунікативної ситуації є зворотній зв'язок – вербальні та невербальні повідомлення, які реципієнт навмисно або ненавмисно посилає у відповідь на повідомлення комунікатора. Серед видів зворотного зв'язку виділяють оціночний і безоціночний зворотній зв'язок [1: 18].

Таким чином, можна стверджувати, що взаємообмін інформацією або комунікація є складним процесом, бо він включає у себе наступні компоненти: комунікант, реципієнт, повідомлення, кодування, декодування та канал зв'язку (засіб комунікації). Саме тому можна підвести підсумок, що навчанню комунікації на уроках іноземної мови має приділятися достатньо уваги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гулевич О.А. Психология коммуникации / О.А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 384 с.
2. Косенко Ю.В. Основы теорії мовленнєвої комунікації / Ю.В. Косенко. – Суми: Сумський державний університет, 2011. – 187 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Социальная психология / [под. ред. С. Московичи]. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.

С.М. Мельник

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Г.І. Подосиннікова

Теоретичні передумови розвитку навчальної автономії старшокласників на уроці іноземної мови

Концепт вільної, незалежної, самостійної, автономної особистості лежить в основі процесів демократизації освіти. Саме так звана «автономна» особистість, яка характеризується високим рівнем рефлексії, самопізнання, стає суттєвим фактором трансформації суспільства. Відповідно, розвиток автономії учня в освітній діяльності є одним із важливих науково-практичних завдань сучасної освіти, вирішення якого дозволить створити умови для всебічного розвитку особистості, здатної до самовизначення, саморозвитку і готової до активної та відповідальної соціальної діяльності [2: 19].

Метою статті є коротко оглянути методичні, психологічні, педагогічні передумови розвитку навчальної автономії старшокласників на уроці іноземної мови та визначити актуальні напрями роботи над досліджуваною проблемою.

Питання про посилення автономії учнів у процесі навчання іноземних мов уже давно порушується у сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі. Над ним плідно працювали такі вчені, як О.О. Леонтьєв, Г.М.Бурденюк, О.С. Полат, І.Л. Бім, В.В. Сафонова, Н.Ф. Коряковцева, О.М.Соловова тощо.

За Н.Ф. Коряковцевою, **автономна навчальна діяльність** – це навчально-пізнавальна діяльність, яка регулюється самим учнем в умовах відносної незалежності від учителя [2: 37].

Суб'єктом навчальної автономії на уроці виступає досвідчений вивчаючий іноземну мову (the experienced language learner).

Найбільш розгорнуту модель досвідченого вивчаючого іноземну мову запропонував Г. Стерн, який виділив наступні основні ознаки такої особистості:

- індивідуальний стиль роботи над іноземною мовою;
- активний підхід до навчального завдання;

- наполегливість, терпіння та послідовність у вивченні іноземної мови та у відносинах з його носіями;
- формальні, технологічні знання про те, як працювати над іноземною мовою;
- гнучкий, відкритий для експерименту підхід до систематизації і упорядкування знань та поступового поповнення системи іноземної мови;
- пошук значень;
- бажання практикуватися в іноземній мові;
- прагнення використовувати іноземну мову в реальному спілкуванні;
- критичне використання іноземної мови;
- поступове формування власної системи мови та умінь думати іноземною мовою [2: 37-38].

Відомо, що далеко не кожний учень може навчатися в умовах автономної моделі освіти. В основі готовності до автономії у навчанні є декілька позицій, які можна розглядати як **здібності та вміння навчальної автономії**:

- сконцентрувати увагу на поставлених цілях і завданнях освіти в цілому та її окремого етапу;
- самостійно управляти процесом власної освіти;
- контролювати та оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуватися певних термінів здачі;
- не втратити впевненість у власних силах у випадку стресових ситуацій тощо [3: 52-55].

У ракурсі досліджуваної проблеми ефективність вивчення мови залежить, в першу чергу, від того, наскільки усвідомлено учень підходить до мови як об'єкту засвоєння, наскільки він розуміє завдання використання мови в процесі реального спілкування. Відповідно, ці аспекти і визначають **зміст роботи в умовах навчальної автономії** в області вивчення іноземної мови [2: 38].

Зміст роботи в умовах автономного вивчення іноземної мови визначається усвідомленими потребами учнів: 1) закріпити досягненні результати, 2) усунути можливе зниження рівня володіння мовою, 3) удосконалювати результати своєї підготовки, 4) підтримувати та розширювати мовну базу тощо.

Ці потреби залежать, з одного боку, від загальних освітніх задач, з іншого боку, від індивідуальних «слабких місць», труднощів та потреб учня в самовдосконаленні [2: 37].

Відповідно, зміст роботи в умовах навчальної автономії відображує механізм оволодіння мовою і пов'язаних з цим основних об'єктів засвоєння іноземної мови (оволодіння мовними зразками, тренувальна робота з формування вмінь іншомовного мовленнєвого спілкування і практика в іншомовному мовленнєвому спілкуванні, оволодіння лінгвосоціокультурними елементами).

Ефективність навчальної автономії визначається наступним.

З психологічного погляду, ефективність навчальної автономії зумовлена здатністю до саморегуляції та мотивацією, яка забезпечується створенням ситуації розвитку, моделюванням особистісно значущого для учня контексту навчальної діяльності, спрямованого на створення реального продукту, навчання в співробітництві, акцент на рефлексивну самооцінку, самоконтроль та саморегуляцію навчальної діяльності.

Враховуючи структуру саморегуляції навчальної діяльності, описану в психологічній літературі, дослідниками зроблено висновок, що, акцентуючи увагу в процесі організації автономного навчання на плануванні, моделюванні, програмуванні, оцінці та контролі учнями власної пізнавальної діяльності, вчитель сприятиме розвитку компонентів саморегуляції та в кінцевому результаті підвищенню ефективності самостійної роботи [1: 9-12].

Педагогічними передумовами ефективності самостійної роботи в умовах навчальної автономії є:

- знання раціональних прийомів роботи з іншомовним матеріалом;
- вибір оптимальних стратегій і прийомів, адекватних поставленим задачам;
- відповідний рівень інформаційної культури учнів, який забезпечує можливість швидкого пошуку та інтерпретації інформації;
- вміння раціонально розподілити час та контролювати поточні результати;
- своєчасне внесення коректив на основі результатів поточного контролю чи самоконтролю.

Таким чином, розвиток навчальної автономії старшокласників на уроці іноземної мови відповідає вимогам сучасного суспільства. Актуальним є теоретичне обґрунтування і практичне розроблення комплексів вправ, які розвивають в учнів самосвідомість та особисту рефлексію, почуття відповідальності та самостійність у процесі вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / І.П.Задорожна. – К., 2012. – 44 с.
2. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: [учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений] / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Е.Н.Соловова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.

Nataliia Melnyk-Mann

Kennesaw State University

Are some languages harder than others?

Many people speak of language as easy or difficult, meaning that it is easy or difficult to learn these languages. People do not usually talk about their mother tongues as being easy or difficult for them as native speakers to use. Swedish schoolchildren may say that English is much easier than German because English does not have as much grammar. Immigrants can be heard saying that English, Swedish, German or some other language is quite difficult. It is believed by linguists that no spoken language is significantly more difficult to learn than any other in absolute terms. After all kids can learn their mother tongues, whatever they may be, without too much trouble. However adults already speak one or more languages and generally find it easier to learn a closely-related language than a distantly-related or unrelated one. [2]

Japanese and Korean speakers find it easy to learn each other's languages. A Russian can learn Polish fairly easily, and a Faroese can learn Icelandic without major problems. Indians in the Vaupes region of Colombia regularly learn 4-5 of the hardest languages on Earth, often in adulthood [4]. This means that if one has English as his mother language, it is easier to learn Germanic languages like Dutch and German than it would be to learn Slavic languages or Turkic languages like

Kazakh and Tatar. The major reason for this is that the vocabularies have so many similarities in both form and content in the related languages [1, 75].

The difficult thing about learning a language is the vocabulary, whether learning one's native language or learning a foreign one. We learn the grammar of our native language before we start school, but we work on our vocabulary as long as we live. The rules of usage of a language are important and hard to learn. A British lecturer says, "Are you sure the baby will be all right in here?" to a Swedish student who has brought her baby along to a lecture. The student replies "Sure, no problem," but the lecturer probably intended the question as a request for the student to leave the room with the baby. This sort of misunderstanding is not uncommon when people from different cultures communicate and can be explained by different rules of usage. In most of Europe, there are pronouns of power and solidarity: *du-Sie* in German, *tu-vous* in French and *mu-bu* in Ukrainian. Nowadays, neither English nor Swedish makes use of this distinction. Thus, when it comes to form of address, English is simpler than either German or French [3, 52].

For a language learner, the writing system and the orthography are major obstacles. Europeans have to spend a lot of time learning how to use the Arabic, Chinese or Japanese writing systems. If we are looking for an absolute measure of linguistic simplicity, we should find it in the field of grammar. We can begin by considering the sound systems of languages, Hawaiian has 13 distinctive sounds, the total number of possible syllables in the language is only 162. While Khoisan language in Southern Botswana has 156 phonemes, of which 78 are rather unusual sounds called clicks, 50 are ordinary consonants and 28 are vowels [3, 54].

There are classifications of languages of the world according to how they deal with inflection and derivation. English is more analytic than Swedish and Swedish is more analytic than German, but none of these languages are among the extreme case. Vietnamese is extremely analytic and Greenlandic is extremely synthetic [1, 67].

Languages are not uniformly simple or difficult. For example, some languages – Maori is one – allow only one adjective to modify a noun at a time. So, to translate the English *I saw a fat black cat*, we would have to say the equivalent of something like *I saw a fat cat. It was black*. Is the English system simpler because it uses fewer words? Or is the other system simpler because it has a less complex

structure of modification? It is not clear that such questions can be meaningfully answered, and so not clear that we can give overall measurements of simplicity in syntax [3, 56].

Considering what has been said above, in a fairly complicated way, and in certain respects, some languages are harder than others, but it is hard to explain exactly how and to what extent.

REFERENCES

1. David Crystal The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. Ethnologue. <http://www.theguardian.com/uk/2003/jun/30/highereducation.science>
3. Laurie Bauer Language Myths// Laurie Bauer, Peter Trudgill, Penguin Books, England, 1998. - 189 p.
4. Robert Lindsay Beyond Highbrow.
<http://robertlindsay.wordpress.com/2013/08/12/are-some-languages-harder-to-learn-than-others/>

А.І. Меодушевська

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Н. С. Щерба

Веб-квест творчого типу як засіб розвитку писемномовленнєвої компетенції учнів старшого етапу ЗНЗ

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) за короткий час стали невід'ємною складовою сучасного суспільства. Люди вже не уявляють свого життя без комп'ютерів, Інтернету, телебачення, мультимедійної техніки тощо. Все це має великий вплив на виховання дитини і сприйняття нею оточуючого світу.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України, одним із її пріоритетних напрямів є впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, які забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність і ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. В умовах швидкого накопичення інформації вчитель зобов'язаний не лише дати учням базові знання і сформувати уміння, але й навчити їх самостійно вести пошук необхідної інформації, використовуючи для цього не тільки друковані джерела, але і електронні [5].

Інформаційно-комунікаційні технології визначаються як сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми [7]. Це технології доступу до різноманітних інформаційних джерел (електронних, друкованих, інструментальних, людських) та інструментів спільної діяльності, спрямованої на отримання конкретного результату [8].

Метою даної статті є дослідження значення веб-квесту, як однієї з веб-технологій, у процесі розвитку писемномовленнєвих умінь учнів старшого етапу на прикладі її творчого типу, визначення позитивних сторін їх використання та обґрунтування доцільності їх впровадження у навчальний процес.

Технологія **веб-квест** (WebQuest, webquest) поступово набуває популярності серед освітян, оскільки вона вже виявила свою ефективність в навчальному процесі. Це поняття тлумачиться як форма освітнього сайту, який дозволяє давати учням завдання, дотримуючись розробленого на сайті сценарію, проводити пошук інформації в Інтернеті і виконувати інші поставлені задачі при консультативній допомозі педагога [3]. У педагогіці – це проблемне завдання з елементами ролевої гри, для виконання якої використовуються інформаційні джерела Інтернет [9].

За визначенням П. Сисоєва та М. Євстигнєєва, веб-квест є найскладнішою з низки інформаційно-комунікаційних технологій, до яких належать: Hotlist, Treasure Hunt, Multimedia Scrapbook, оскільки у ньому можна вирішувати комплексні навчальні завдання, а відтак і формувати різноманітні мовленнєві та дослідницькі вміння, професійні якості [10: 108].

Засновник веб-квесту як навчального завдання Берні Додж (професор освітніх технологій Університету Сан-Дієго, США) визначає наступні види завдань для веб-квестів: *переказ, планування та проектування, самопізнання, компіляція, аналітична задача, детектив, досягнення консенсусу, оцінка, журналістське розслідування, переконання, наукове дослідження, творче завдання* [1].

Творчий веб-квест (Creative product task WebQuest), що є ключовим поняттям нашого дослідження, вимагає від студентів створення продукту в специфічному форматі, тобто у вигляді того чи іншого мистецького жанру: оповідання, вірша, пісні, малюнка, п'єси, казки, плакату, гри, художнього

щоденника, афіші тощо. Результат такого типу веб-квесту більш непередбачуваний, порівняно з іншими типами. Головними критеріями успішності роботи є в даному випадку творчість, креативність, відповідність вимогам, що висуваються до обраного жанру [2].

Існують певні обмеження, характерні для креативного веб-квесту, які відрізняються в залежності від теми та творчого продукту, що має бути створений. Такими обмеженнями можуть бути: історична точність, дотримання особливого художнього стилю, використання конвенцій певного формату, внутрішня несуперечність, обмеження розміру та обсягу [2].

Задача такого типу веб-квесту мають давати широкий простір для творчості, щоб студенти змогли проявити свою унікальність у виконанні роботи.

Найбільш повно технологія творчого веб-квесту реалізується в навчальному процесі за рахунок *парних і групових форм роботи*. Адже таким чином учні спілкуються та обмінюються інформацією, що сприяє покращенню якості кінцевого продукту творчої діяльності. Цьому сприяє задіяння принципу синергії. Його сутність розуміється в педагогіці як більша ефективність діяльності кожного учасника навчального процесу у співпраці з іншими, ніж в індивідуальному режимі [4: 187; 6]. При цьому спілкування відбувається не лише в класі (підготовчий етап), а й у мережі Інтернет (етап виконання).

Створення мікросоціальної навчальної мережі на базі виконання групового квесту є педагогічним механізмом ознайомлення та виконання персоніфікованих рольових завдань учасниками як членами віртуальної команди. Це забезпечує особисте включення учнів до постійної інформаційно-комунікативної діяльності в інтерактивному режимі підготовки проекту, його публічної презентації та оцінювання. Для виконання завдання веб-квесту учні використовують усі свої знання, набуті протягом вивчення розмовної теми, тому доцільно застосовувати його як одне з її останніх завдань. Оформлення та презентація результатів може здійснюватись усно та письмово. Тому робимо висновок, що технологія веб-квест є ефективним засобом розвитку цих двох мовленнєвих компетенцій. Зокрема, на розвиток умінь писемного мовлення можуть бути спрямовані

такі формати творчого веб-квесту, як: вірш, оповідання, казка, пісня, художній щоденник, створення слоганів на певну тему тощо.

В основі веб-квестів творчого типу, як і будь якого іншого, лежать активні методи навчання. А тому учні не просто збирають інформацію, а й порівнюють, аналізують, кваліфікують, трансформують її, щоб вирішити поставлену проблему. Так як вони сприймають поставлене завдання як реальне і корисне, тобто як таке, що може бути застосоване на практиці, мотивація учнів підвищується, вони удосконалюють мову, що веде до підвищення ефективності навчання.

Отже технології веб-квестів створюють привабливий та інтенсивний навчальний інформаційно-комунікативний простір іншомовної діяльності учнів. Завдяки формуванню в даному просторі віртуального навчального процесу шляхом об'єднання учасників одного квесту в єдину мікросоціальну навчальну мережу, відбувається забезпечення безперервних інтенсивних навчальних комунікацій учнів в іншомовному середовищі в позакласний час.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997 / B. Dodge. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
2. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
3. Андреева М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции / М. В. Андреева. – М.: – 2004.
4. Вірковський А. П. Синергетичний підхід до освітніх технологій навчання й виховання / А. П. Вірковський, Т. С. Гужанова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 186–189.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
6. Князева О. Синергетичні методи освіти // Завуч. Наша вкладка / О. Князева, С. Курдюмов. – 2004. – № 36 (222). – С. 9–10.
7. Інформаційно-комунікаційні технології. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://physics.inmart.ua/?page_id=532
8. Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ds-425.nios.ru/p76aa1.html>
9. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7 / Н. В. Николаева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vio.fio.ru/vio_07
10. Сысоев П. В. Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев,

М. Н. Евстигнеев. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/02/image/02-100.pdf/.

А.М. Мінтус

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

Науковий керівник: канд. пед. наук,

доцент О. К. Мілютіна

Проблема лексичної сполучуваності

У статті розглядається проблема рівнів (типів) лексичної сполучуваності та відношень між ними. Описуються спроби розмежувати типи контекстів. Надається характеристика семантичній, лексичній та синтаксичній сполучуваності.

Ключові слова: *рівні лексичної сполучуваності: семантичний, лексичний, синтаксичний, контекст.*

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Останнім часом у лінгвістичній літературі обговорюється проблема рівнів / типів лексичної сполучуваності та відношень між ними. Особливого значення на сучасному етапі набуває сполучуваність мовних одиниць одна з одною, проте її чіткий поділ майже відсутній. Актуальність поставленої проблеми полягає у тому, що дослідження сполучуваності підкласів слів доповнює вивчення теорії підкласів слів, а відтак розширює наукове знання про лексичну систему мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Одна з перших спроб розмежувати різні типи контекстів (лексичний, що зводиться до підкласу слів; лексичний, що не зводиться до підкласу слів; синтаксичний), а разом з тим виділити типи сполучуваності була здійснена Н.М. Амосовою. Сполучуваність слів здавна привертала увагу вітчизняних лінгвістів, серед яких можна відзначити Ю. Д. Апресян та В. В. Левицького. Дану проблему досліджували й зарубіжні науковці, зокрема D. Bolinger.

Мета статті полягає у спробі класифікувати сполучуваність слів на синтаксичному, лексичному та семантичному рівнях і надати характеристику кожному з них.

Виклад основного матеріалу. У живому мовленні не виділяють окремих видів сполучуваності слів, їхній поділ вважається штучним і умовним, викликаним пізнавальною лінгвістичною метою. З цією метою лінгвісти розглядають сполучуваність на трьох рівнях: *синтаксичному, лексичному та семантичному*.

Під *синтаксичною сполучуваністю* учені розуміють сукупність потенційно можливих синтаксичних зв'язків слова. На думку Н. М. Амосової, той факт, що слово належить до певного класу, сам по собі фіксує за ним (як його постійну характеристику) певні типові валентні властивості, які визначають і вибір групи слів, з якими воно сполучається, і синтаксичні структури, в яких воно виступає [1]. Ми погоджуємося з ученою у тому, що сполучуваність окремого слова з класом слів представляє собою сукупність синтаксичних позицій, в яких актуалізуються його лексико-семантичні варіанти. Отже, дослідження синтаксичної сполучуваності передбачає виявлення набору та умов реалізації синтаксичних зв'язків слова і означає вивчення форми, структури словосполучення, при цьому семантика розглядається побіжно.

Лексична сполучуваність - це здатність слова сполучатися з іншими лексичними одиницями (на рівні одного слова). Ю. Д. Апресян вважає, що дослідження лексичної сполучуваності слова ставить за мету визначення набору слів, з якими воно може сполучатися у мовленні, та умов реалізації словосполучень. Учений вважає, що на відміну від синтаксичної, лексична сполучуваність розкриває індивідуальні семантичні особливості окремого слова [2].

Семантична сполучуваність, на думку учених, означає здатність слова вступати в синтагматичні зв'язки з *підкласом слів*, а отже, вивчення семантичної сполучуваності передбачає об'єднання окремих слів у підкласи за їх семантичною подібністю [1].

Як бачимо, синтаксична сполучуваність ґрунтується на граматичних потенціях слів, лексична – на індивідуальних властивостях слів, семантична – на властивостях такого підкласу слів, який утворює певну “ідеографічну групу” (за висловленням Н.М. Амосової), тобто групу слів, з'єднану спільними семантичними ознаками. Лексичну і семантичну сполучуваність можна розглядати як різновид певної лексико-фразеологічної

сполучуваності, яка протиставляється лексико-синтаксичній [1]. З вищесказаного випливає, що слово, яке семантично реалізується, може сполучатися: а) з класом слів; б) з підкласом слів; в) з окремо взятими словами.

Хоча слово є центральною одиницею мови та мовлення, сучасні лінгвісти вважають, що доцільно і правомірно розглядати не тільки слово, але і лексико-семантичну мікросистему, і лексико-семантичний варіант слова.

Так, відомий український філолог В.В. Левицький наголошує, що синтагматичні потенції слова «актуалізуються і реалізуються» лише в системі складних синтагматичних і парадигматичних відношень з іншими лексико-семантичними одиницями – лексико-семантичним варіантом і лексико-семантичною мікросистемою, і тому дослідження сполучувальних властивостей слова неминує передбачає вивчення сполучуваності даних одиниць [4]. При цьому вчений пропонує стійку логічну систему лексичної сполучуваності, у якій три виділені вище одиниці – клас слів, підклас слів і слово можуть сполучатися з трьома одиницями, що реалізуються семантично, – лексико-семантичною мікросистемою, словом і лексико-семантичним варіантом.

Важливою проблемою лексичної сполучуваності є вивчення «законів сполучуваності слів», а саме: з'ясування причин і факторів, які обумовлюють сполучувальні властивості слова. Усю сукупність цих факторів сучасні лінгвісти зводять до двох основних типів: екстралінгвістичних і лінгвістичних.

В.В.Левицький план змісту мови бачить у відображенні дійсності, її зв'язків і відношень, і вважає, що першопричину поєднання двох слів у тексті треба шукати за межами мови – у зовнішньому світі [4]. Дійсно, два слова мають потенційну можливість до сполучення, якщо є сумісними поняття, які покриваються значеннями цих слів, і відповідно, сумісними є денотати цих слів у навколишній дійсності.

Але поєднуватися одне з одним у мовленні можуть не всі слова, між денотатами яких у зовнішньому світі існують певні відношення. Причиною цього є дія певних внутрішньомовних факторів, так званого «мовного узусу». Саме ці фактори зумовлюють несполучуваність в українській мові слів

«сильний» та «чай», в той час, коли в англійській та німецькій мові можливі сполучення «strong tea», «starker Tee» [3].

Висновки. Таким чином, що потенційна сполучуваність слів зумовлюється дією двох факторів: «сумісністю денотатів» (якщо мова йде про зовнішній світ) та «сумісністю лексем». Реалізована лексична сполучуваність регулюється статистичними закономірностями. Частотні характеристики сполучуваності слів залежать: по-перше від частоти вживання кожного із слів, що входять до складу словосполучення, по-друге, від «особливих відношень», які надають деяким словосполученням статус, близький до стійкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. / Н.Н.Амосова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 208 с.
2. Апресян Ю.Д. Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики // Проблемы структурной лингвистики. / Ю.Д. Апресян. – М. : Наука, 1963. - С.102-150.
3. Левицкий В.В. Типы лексических микросистем и критерии их различия // Науч. докл. / В.В.Левицкий.– М. : Высш. шк. Филологические науки.– 1988.– С. 66-73.
4. Левицкий В.В. До методики інвентаризації лексичних мікросистем за допомогою словникових дефініцій // Мовознавство. / В.В. Левицкий.– 1989. - №1. - С. 21-27.

Резюме

Стаття посвящена выяснению проблемы лексической сочетаемости слов и заключается в попытке классифицировать сочетаемость слов на семантическом, лексическом и синтаксическом уровнях, и дать характеристику каждому из них.

Summary

This article is devoted to clarification of the problem of lexical word compatibility. It's aim is to classify word compatibility on semantic, lexical and syntactic levels and to provide the characteristic to each of them.

О.М. Можарівська

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: к.ф.н., доц. М. Л. Ліпівіцький

**Вираження драматичних особливостей в структурі образів у
«Копійчаному романі» Б. Брехта**

Брехт – творець епічної драми, тобто драми, в основі сюжету якої лежить розвиток авторської думки, а не саморозвиток характерів і подій. Стихія Брехта – аналіз і переконання. Він докопується до найприхованіших його глибин і несе істину читачу, висловлює знайдену ним істину не в прямому авторському слові, мобілізує думку читача, примушує його настирливо думати, поволі направляючи хід його роздумів у вірне русло[2: 69].

У 1934 р. він перетворив п'єсу «Тригрошова опера» у «Копійчаний роман» («Der Dreigroschenroman»). Зберігши основні сюжетні лінії, він посилив у романі розвінчувальну антибуржуазну спрямованість[3: 147].

Однією із ознак драми є те, що в «Копійчаному романі» майже немає описових елементів тексту, окрім опису вбрання жебраків, відсутня також пряма мова, а про всі події читач дізнається з розмов дійових осіб, що є характерним саме для драматичного і не прийнято для епічного твору[1: 260].

Опис убогого вбрання носить драматичний відтінок у «Копійчаному романі» у порівнянні з «Тригрошовою оперою», в якому автор ще більше деталізує опис, і тому переносить глядача в інше оточення, ставить його в центр подій та змушує співпереживати.

Якщо розглянути ту сцену, де Пічем описує вбрання жебраків, то можна зрозуміти, що викликає у нього злість і хвилювання, адже це його заробіток, жебраки приносять йому чималі гроші, тому і вигляд вони повинні мати якомога вбогий – такий, який викликає жалість і за який дають більше грошей.

В «Копійчаному романі» Брехт застосовує опис жебраків в четвертій главі, яка є фіналом «Тригрошової опери»:

„Was haben Sie denn da ausgesucht? Das sind doch keine englischen Soldaten! Das sind Bergarbeiter! Schauen Sie sich doch den da einmal an, Mensch!“ Und er deutete mit einer Kopfbewegung auf einen langen, älteren Menschen mit grämlichem Aussehen. „Das ist ein Miesmacher, ein Kommunist! Sowas stirbt doch nicht für England! Und wenn, mit Ach und Krach und nachdem er um die Lösung gefeilscht hat! Soldaten sind junge, nette Leute, die auch im Unglück noch frisch und gut gelaunt aussehen. Und diese greulichen Verstümmelungen! Wollen Sie sowas sehen? Da genügt doch ein Arm in der Binde. Und die Monturen müssen sauber sein. Es muss heißen: er hat nichts mehr als seine Montur, aber die hält er in Ehren! Das zieht, das versüht! Ich brauche

Gentleman! Einen diskreten und huflichen, aber nicht unterwyrfigen Ton. SchlieЯlich ist so eine Verwendung ehrenvoll. “ [4: 63].

В «Тригрошовій опері» сцена такого ж опису застосовується на самому початку, ще в першому акті. Так Брехт збуджує інтерес до розвитку подій, звертається до почуттів глядачів, даючи детальний опис жебраків різних рівнів:

Das sind die fñnf Grundtypen des Elends, die geeignet sind, das menschliche Herz zu rñhren. Der Anblick solcher Typen versetzt den Menschen in jenen unnatyrlichen Zustand, in welchem er bereit ist, Geld herzugeben.

Ausstattung A: Opfer des Verkehrsfortschritts. Der muntere Lahme, immer heiter er macht ihn vor, immer sorglos, verschdrft durch einen Armstumpf. –

Ausstattung B: Opfer der Kriegskunst. Der ldstige zitterer, beldstigt die passanten, arbeitet mit Ekelwirkung er macht ihn vor, gemildert durch ehrenzeichen.

Ausstattung C: Opfer des industriellen Aufschwungs.- 12 der bejammernswerte Blinde oder die Hohe Schule der Bettelkunst.

Ausstattung D. Junger Mann, der bessere Tage gesehen hat, beziehungsweise dem es nicht an dr Wiege gesungen wurde.

Nummer hundertsechsunddreissig hat ein nagelneues Kostym bezahlt. Die flecken, das einzige, was daran mitgefñhl erregen kann, waren hineinzubekommen, indem man einfach stearinkerzenwachs hineinbñgelte. [5: 15].

Опис подій в романі деталізований таким чином, як у драмі, коли режисерські ремарки описують дії акторів на сцені.[6: 175].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Зингерман Б.И. Очерки истории драмы XX века. М.: Наука, 1979. 390 с.
2. Ключев В.Г. Театрально-эстетические взгляды Брехта. М., 1966.
3. Шумахер Э. Жизнь Брехта. М., 1965
4. Brecht Bertolt. Der Dreigroschenroman: Rowohlt, 1958. – 382S.
5. Brecht Bertolt. Die Dreigroschenoper.– Originalausgabe / Suhrkamp Basis Bibliothek 48: Erste Auflage, 2004. – 170 с.
6. Brecht Bertold Shriften. Bd. V. – Berlin und Weimar: Aufbau Verlag, 1973. – 585 S.

Л.Г. Морозенко

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

Науковий керівник: викладач англійської мови вищої категорії, магістр педагогічної освіти О. М. Михальчук

The Rise and Development of American English

The article deals with the linguistic and non-linguistic factors that influenced the development of American English and explores the differences between British and American pronunciation and usage.

У статті досліджено історичні передумови виникнення, лінгвістичні особливості американського варіанту англійської мови та її становлення як літературної мови.

Key words: *American English, variant, Americanism.*

Ключові слова: *американська англійська, варіант, американізм.*

According to George Bernard Shaw, the United States and England are two great nations separated by a common tongue. In fact, most of the time the two peoples understand each other fairly well, or think they do. Differences in grammar, syntax and spelling are relatively minor. The main differences, and they are huge, are lexical and cultural.

The aim of this research is to study the origin of American English, its dialects and peculiarities as compared with British English. **The object** of our study may be defined as the English language in its regional variations. **The subject** is represented by peculiar features of American English.

The tasks to be completed are defined as follows:

1. To investigate the historical backgrounds to the emergence of American English.
2. To study the linguistic and non-linguistic factors that influenced the development of American English.
3. To explore the differences between British and American pronunciation and usage.

During recent decades, the English language has become omnipresent in every part of society, in almost every country in the world. In most western countries, English is taught as the first second school language. Sooner or later, they realize that there is a difference between British English and American English. Due to modern media, even people who have not been to one of these countries are aware of the fact that Americans speak in a different way than Britons. There are

numerous movies and series in which one can hear clearly the different pronunciation of a native American speaker and a native British speaker. Furthermore, the numerous daily advertisings that are printed in magazines, or broadcast on television all over the world, also encourage the typical stereotypes of both “Englishes” [1].

In some cases the distinction between American and British English might be amusing, but it can also be grave and offensive. It is common knowledge that American English developed from British English, but today both languages are considered to be variants of World English. The questions are therefore: in what way are British and American English different, and how did the differences in American English emerge?

The most plausible reason why the English language spoken on the North American continent developed differently than its mother tongue, namely British English, might be the geographic isolation of the continent and the fact that the United States has always been a nation of immigrants. British English slowly changed until it became what is now called American English. American English developed in three stages. The first stage was the colonial period, from the time of the first settlers on the new-found land until the end of the American Revolutionary War at the end of the 18th century. The second stage was the national period, from right after the War of Independence until the end of the 19th century. The final stage, the international period, stretches from the end of the national period until today [2: 14].

The first permanent settlers who arrived on the new found land at the beginning of the 17th century had been English. They all spoke British English as their mother tongue, even though they had been from different parts of Britain, speaking various British dialects. This English had of course not much in common with the American English that is spoken today, in the 21st century. The English that had been spoken in England in these days was the language of Shakespeare and the Elizabethan era, or in other words it was Early Modern English [6: 104]. This type of English mainly consisted of various dialects which were spoken in England at that time. These varieties of early British English had a great impact on the development of the different dialects across the United States; some words that are nowadays regarded as being American were actually "lower speech words" in

British English at the time when the first settlers came. Several examples are shown below:

Present-day British English

rubbish

lend

autumn

American English

trash

loan

fall

Probably the most obvious difference between standard American English and standard British English is in pronunciation. The first settlers on the new found continent spoke very similar to the American people speak today. The first settlers pronounced their, whereas Shakespeare, and other writers and actors, did not, as the following examples from Wolfram and Schilling-Estes [6] will show:

<i>Word</i>	<i>Shakespearean English</i>	<i>First Settlers</i>
<i>cart</i>	<i>[caht]</i>	<i>[cart]</i>
<i>work</i>	<i>[wuhk]</i>	<i>[work]</i>

During the first period of colonization, it had been mainly English people who settled on the new continent. As a result, English-speaking people formed the majority of the settlers. They coined the language of the East Coast, where the immigrants lived in the first centuries. The early colonists had of course not been the first people on the new-found land. Long before the British settlers arrived, Native Americans had populated the continent. Sooner or later, the colonists and the Native Americans got into contact and the colonists adapted some of the words of the Native Americans into their language, for instance *canoe*, *chocolate*, and *skunk* [6: 30-32].

However, there were not only Native Americans and British on the North American continent; there had also been the Spanish, the French, and the Dutch, who were also interested in this new-found land, though the British constituted the vast majority. At some point the British colonists begun to communicate with the other settlers at the end of the 17th century, and words such as *cookie*, *bayou*, and *canyon* were adapted to the English language [3: 30, 34].

The second stage of the development of American English was from the end of the 18th century until the end of the 19th century, and was mainly characterized by an expansion towards the west, and by a constantly growing number of people immigrating to the country. During this time, more and more people left Europe in the hope to find religious freedom and a flourishing economy in America [2: 40].

By the time these mainly non-English speakers arrived on the North American continent, English had become the core language. These large numbers of people, having different nationalities, somehow had to interact with one another; as a result, language contact emerged. When most of these European languages got into contact, people realized that there were some words and expression for things that may have existed in another language, but not in English. Some of these words were adapted into an increasingly “American” English. Examples of foreign words that contributed to the development of North American English include *prairie*, from French; *sauerkraut*, from German; and *armadillo*, from Spanish [2: 45].

Another very significant fact for the changes in the spelling was the feeling of national identity which was established among the settlers. They started to feel as one nation, and with the help of Noah Webster American English had been made the national language on the American continent. Webster was an American lexicographer and author, who published the first American dictionary. Due to all the previously-unknown things existing in the new country, new words for plants and animals were needed. Moreover, as has been stated above, the pronunciation of the first settlers already had been different than the dialect spoken in London. Webster, as a spelling reformer, therefore adjusted the American orthography to its pronunciation, for example by changing *colour* to *color*; *tyre* to *tire*; and *waggon* to *wagon* [5: 35].

The third stage of the development of American English ranges from the end of the 19th century until the present. This final period is mainly characterized by a new wave of immigration. It had not only been Europeans who came to the United States, but for the first time in the history of the country, people from all parts of the world immigrated to the United States in large numbers. The latest, but probably most important wave of immigrants, have been the Spanish-speaking communities. By today, the Hispanic population has become the biggest minority group in American society. The word Hispanic refers to people of many different roots, however they all speak Spanish (only) or in addition to English. They have

also contributed many new words to the English language in America; words such as *burrito*, *poncho*, *siesta*, *hurricane*, and *tomato* [4: 38].

Other languages that have had an impact on American English are for instance, Italian (*pizza*, *broccoli*, *espresso*), Yiddish (*bagel*, *chutzpah*) and also Asian languages (*Feng-Shui*, *Sushi*) [4: 40].

Over the past hundred years, the people living in America and their language have changed tremendously. Both American and British English are variants of World English. They are overall more alike than different. However, there have been great changes in the language spoken on the North American continent, which have caused a distinction from British English. Although this paper has only focused on the development of American English, British English has also undergone change. Both the changes that had occurred in England and the changes that had occurred in the United States have led to divergences in vocabulary, spelling, and pronunciation in part socio-cultural, in part technological, and in part linguistic [3: 60]. The emergence of different systems of education in both countries, with their resulting differences in terminology, is a good example of the socio-cultural development in both countries:

British English

form [year/class]

mark [achievement]

school report

primary school

American English

grade [year/class]

grade [achievement]

report card

elementary school

In both countries, technology had a huge impact on the language; especially vocabulary that is connected with the automotive industry varies strongly in both varieties.

British English

windscreen

boot

hooter

caravan

engine

bonnet

accelerator

American English

windshield

trunk

horn

trailer

motor

hood

gas pedal [3: 75].

Of course, there are numerous other examples of the variable vocabulary in American and British English, but it would be too much to name all of them here. Some people think that British and American English are already two different languages. However, as this paper showed, this is not the truth. Moreover, the fear that the two varieties would drift away to the point of mutual unintelligibility has proved to be unfounded, and American English combines both vibrant diversity and relative commonality. Of course, both varieties will consequently change over time, but that is what languages have always done, since every language is dynamic.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Baugh, Albert C. and Cable, Thomas. *A History of the English Language* / Albert C. Baugh and Thomas Cable. – The Taylor and Francis Group, 2005. – 459 p.
2. Crystal, David. *English as a global language* / Crystal David. – Cambridge : Cambridge University Press, second edition, 1997, 2003. – 229 p.
3. Finegan, Edward, and John R. Rickford. *Language in the USA : Themes for the Twenty-first Century* / Finegan, Edward, and John R. Rickford. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 159 p.
4. Karol Janicky. *Elements of British and American English* / Janicky Karol. – Panstowe Wydawnictwo Naukowe Warszawa, 1997. – 137 p.
5. Kuvceses, Zoltón. *American English : An Introduction* / Kuvceses, Zoltón. – Toronto, Canada Broadview Press, 2000. – 245 p.
6. Wolfram, Walt, and Schilling-Estes, Natalie. *American English : Dialects and Variation* / Wolfram, Walt, and Natalie Schilling-Estes. – Oxford : Blackwell Publishing, 2006. – 489 p.

О.Л. Морозовська

Хмельницький національний університет

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент О. В. Ємець

Прагматичні аспекти перекладу алюзивних антропонімів

У сучасній лінгвістичній науці досить чітко простежується пріоритет особистісного начала, обумовлений її загальною антропоцентричною спрямованістю. Антропоніміка як наука про особові імена, імена по-батькові, прізвища, прізвиська, псевдоніми займається вирішенням таких проблем, як утворення антропонімів, принципи номінації людини, словотвір класів антропонімів, їх функціонування на різних хронологічних зрізах. Дослідження зазначених питань знайшло відображення в низці розвідок і праць, авторами яких є такі науковці, як: Т. Бакастова, В. Болотов, А. Гудманян, Д. Єрмолович, О. Копильна, Т. Олійник, Б. Псеунова, О. Ребрій.

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю виявлення чітких стратегій перекладу алюзивних імен у художніх текстах.

Об’єкт дослідження — алюзивні імена в художньому тексті.

Предмет дослідження — типи та функції антропонімів як елементів інтертекстуальності та прийоми їх перекладу в оповіданнях Ф. С. Фіцджеральда.

Антропоніми у художньому творі несуть смислове навантаження й реалізуються за рахунок стилістичної фігури антономазії, яка, за визначенням І. Арнольд, є “особливим використанням власних імен, що супроводжується їхнім переходом у загальні, або перетворенням загального слова, що розкриває суть характеру персонажа, у його власне ім’я” [1, с. 128]. А. Мессерлі виокремлює два основні типи антономазії: 1) **алюзивна антономазія** — посилання на відомого персонажа чи історичну постать; 2) **аксіологічна антономазія** — у назві виражені особливості персонажа, ім’я є промовистим (метонімічна; метафорична; змішана антономазія) [4, с. 157].

У науковому доробку О. Ємця вказується, що антономазія як вид стилістичних тропів є надзвичайним джерелом прагматики, яку перекладач повинен відтворити при перекладі літературного твору. Зокрема він наводить яскраві приклади з американської і британської літератури, які вказують на цей фактор. В оповіданні О. Генрі “The Cop and the Anthem” (“Фараон і

хорал”) ім’я головного героя — *Soapy*, яке в українському та російському перекладі передано за рахунок транскодування як *Coni*, що є не зовсім правильно, оскільки дане ім’я несе у собі певну прагматику і значення “меланхолійний, мрійливий”. Певною мірою ця семантика імені аналізується на початку й розгортається протягом усього твору, але все ж за рахунок такого способу перекладу не буде досягнуто відповідного ефекту на реципієнта цільової мови [2, с. 82-83].

Існує дуже багато трактувань і теорій про походження імен та назв у романі “Гаррі Поттер”. Про деякі з них Дж. Роулінг розповіла світу сама, а про деякі залишається лише здогадуватися, оскільки алюзивність у них представлена імпліцитно. Наприклад:

Лорд Волдеморт (*Lord Voldemort*), він же Том Марволо Редл (*Tom Marvolo Riddle*) — літературний персонаж серії книг про Гаррі Поттера, темний чарівник, що володіє величезною магичною силою і практично досяг безсмертя за допомогою чорної магії, ворог [Гаррі Поттера](#). Якщо розбити ім’я на частини, ми бачимо, що з французької “*vol*” означає “*полім*”, “*de*” — прийменник, що зв’язує частини словосполучення, “*mort*” — “*смерть*” у французькій і латинській мовах. *Voldemort* — “*полім смерті*”. Окрім того ім’я “Волдеморт” персонаж отримав з букв свого справжнього імені, воно є анаграмою імені “Том Ярволод Редл” (при перестановці букв виходить “Я Лорд Волдеморт”, що в оригіналі виглядає як “*Tom Marvolo Riddle → I am Lord Voldemort*”). При цьому значення англійського слова *riddle* (загадка, головоломка, таємниця) у перекладі прізвища втрачено. Ім’я *Voldemort*, для збереження анаграми, передано В. Морозовим як Волдеморт. Варто зазначити, що закладена семантика імені “*полім смерті*” також розкривається у творі, зокрема після свого повернення у власне тіло Темний Лорд отримав здатність літати, не застосовуючи ніяких магичних предметів. Доказом служить те, що, втративши позичену паличку прямо у польоті, він не впав, як камінь на землю, а зажадав у підлеглих дати йому іншу паличку, при цьому чудово продовжуючи левітувати. До того ж цей літературний антропонім може бути посиленням на Волдемортіста — чорного мага, який намагався вбити Мерліна. Він приманював на свій бік за допомогою заклинань та був переможений Мерліном за 13 років до появи Артура, проте у перекладі В. Морозова відсутні коментарі щодо походження імені

персонажу, що у принципі є виправданим, оскільки книга призначена для дитячої аудиторії.

О. Ребрій виокремлює три основні стратегії перекладу онімів: 1) форенізація тексту перекладу, що зберігає форму вихідного оніму із втратою прихованого змісту; 2) доместикація твору із заміною вихідного оніму іншомовним аналогом; 3) власне переклад оніму засобами цільової мови, що можливо лише за умови, якщо в основі власної назви лежить загальна, чи структурно онім розкладається на низку узуальних загальних морфем, для кожної з яких підбирається власний відповідник у перекладі (калькування) [5, с. 143-146].

За основу методики дослідження ми взяли роботу Д. Єрмоловича, в якій подані прийоми перекладу власних імен, у тому числі й алюзивних [3, с. 35-36].

1. *Пряме перенесення* власної назви у вихідній формі до тексту перекладу за допомогою латинської графіки, але цей метод більше практикується при перекладі назв компаній у ділових і газетних текстах.

2. *Ономастичний відповідник* відтворює фонографічну форму слова із оригіналу (*транскрипційні, транслітераційні та традиційні відповідники*).

The death of Brown is more than Cain killing Abel, it is Washington slaying Spartacus. (V. Hugo)

Смерть Брауна более ужасна, чем убийство Авеля Каином, это убийство Спартака Вашингтоном. (Пер. Д. Єрмоловича)

3. *Коментуючий переклад*, тобто використання ономастичного відповідника, доповненого коментарем в примітці або додатку.

You take Sir Laurence Olivier, for example... I just don't see what's so marvelous about Sir Laurence Olivier, that's all. (D. Salinger)

Возьмите, например, сэра Лоуренса Оливье... Не понимаю, что особенного в этом Лоуренсе Оливье.*

* *Знаменитый английский актёр, снимавшийся во многих фильмах. (Пер. Р. Райт-Ковальової)*

4. *Уточнювальний переклад*, тобто ономастичний відповідник, доповнений пояснювальними словами безпосередньо у тексті перекладу.

The moon made a pathway on the broad river for the light feet of Siva's bride. (S. Maugham)

По речной глади месяц разостлал светлую дорожку для легконогой возлюбленной бога Шивы... (Пер. Н. Галь)

5. *Описовий переклад*, тобто передача антропоніма загальним словом або словосполученням.

Jimmy. As for Nigel and Alison — (In a reverent Stuart Hibberd voice). (J. Osborne)

Джимми. Зато Найджел и Элисон... (подражая подкупающему голосу радиодиктора). (Пер. Д. Урнова)

6. *Перетворюючий переклад* (підбір відповідника, відмінного від вихідного) застосовують при передачі антропонімів, що володіють яскравими конотаціями, та є маловідомими у цільовій мові, особливо якщо інші види перекладу невиправдано погіршать сприймання тексту.

Під час написання даної статті було проведено аналіз використання антропонімів в оригінальних текстах 15 оповідань Ф. С. Фіцджеральда, а також у їхніх російських перекладах. Завдання нашого дослідження полягало у визначенні стилістичних функцій алюзивних імен та прийомів перекладу в залежності від типу стилістичного засобу. В результаті було виявлено 58 прикладів використання антропонімів як інтертекстуальних елементів, з яких 13 входять до складу порівнянь, 20 — до складу метафор, і 25 — до складу метонімій. Розглянувши застосовані перекладацькі прийоми при передачі цих лексичних одиниць, ми виявили ряд випадків недостатньо точного перекладу, при передачі яких можна було б застосувати інші стратегії, тому у зв'язку з цим у ряді прикладів ми пропонуємо власний погляд на вирішення цієї проблеми, подаючи коментарі та можливі варіанти перекладу.

Алюзивний антропонім може бути наданий персонажу, який вже має власне ім'я, аби підкреслити якісні риси характеру, зовнішність тощо. Тоді порівняння має метафоричну номінацію. Загалом, антропонімічні метафори поділяються на міфологічні та літературні, отже розглянемо деякі із них:

... he expected to be lifted like a child by this black Gargantua [6].

Джерелом алюзії є роман Ф. Рабле “Гаргантюа і Пантагрюель”, в якому персонаж з ім'ям Гаргантюа — велетень. У зв'язку із цим в оповіданні Ф. С. Фіцджеральда “*The Diamond as Big as the Ritz*” даний антропонім

виступає гіперболічною метафорою задля наголошення на високому зрості героя.

... он ожидал оказаться на руках у этого услужливого черного Гаргантюа. (Пер. В. Муравйова)

Алюзивний антропонім при перекладі був переданий засобами транскрибування через відсутність традиційного ономастичного відповідника у цільовій мові. В оригіналі речення автор застосовує порівняння задля більшої експресивності та наголошуванні на високому зрості одного персонажа і зовсім незначних розмірів, у порівнянні із ним, іншого, тобто антитезу, яку було втрачено В. Муравйовим при перекладі, оскільки він здійснив вилучення цієї стилістичної фігури, що призвело до втрати гіперболізації, застосованої автором. Окрім цього, дана алюзія не є “прозорою” і потребує внесення коментаря, відсутність якого у перекладі є певним недоліком, наприклад:

**Гаргантюа — персонаж одноименного романа Ф. Рабле “Гаргантюа и Пантагрюэль”, который был великаном.*

Проте, на нашу думку, задля уникнення коментуючого перекладу можна було б застосувати уточнювальний за рахунок додавання слова “велетен”:

... він очікував, що цей темношкірий велетен Гаргантюа підійме його, неначе дитину.

Значну кількість в оповіданнях Ф. С. Фіцджеральда становлять інтерсеміотичні алюзивні імена, що пов’язані із музикою та живописом.

She was hesitating between her several manners — Picasso's rose period with a flash of Boldini, or straight Reginald Marsh [6].

У даному випадку ми можемо розглянути інтерсеміотичні метонімії, що представлені алюзивними іменами художників, які містять посилання на їхні стильові манери написання картин. Дані алюзії знаменують собою певну відправну точку побудови цілого ланцюга асоціацій, тобто їхньою основною функцією у тексті є образне змалювання творчої манери персонажа-митця оповідання Ф. С. Фіцджеральда “*Fun in an Artist's Studio*”.

Она колебалась между несколькими течениями: то у нее господствовал розовый период Пикассо с проблесками Болдини, то вдруг — настоящий Реджинальд Марш. (Пер. А. Рудньова)

Треба зазначити, що А. Руднєв при передачі цих стилістичних фігур упорався зі своїм завданням, дібравши традиційні ономастичні відповідники у цільовій мові: *Picasso's rose period with a flash of Boldini, or straight Reginald Marsh* — *розовий період Пикассо з проблесками Болдіні, то вдруг — настоящий Реджинальд Марш*. Проте, перекладач уникнув роз'яснювального коментаря, що міг би допомогти реципієнтові, який не спеціалізується на живописі, якісніше уявити те, про що йдеться у контексті, тобто манеру художника, яка є сукупністю манер інших відомих митців. Наприклад:

**Розовый период Пикассо — период творчества испанского художника Пабло Пикассо, когда в его картинах доминировал розовый цвет;*

**Джованни Больдини — итальянский живописец. Один из лучших портретистов конца XIX — начала XX века;*

**Реджинальд Марш — американский художник, известный своими нью-йоркскими сюжетами театральной жизни.*

У російських перекладах переважає такий прийом, як підбір ономастичного відповідника, проте, на наш погляд, треба іще додати коментар, оскільки не всі антропоніми можуть бути відомими реципієнту. Найбільш частотним під час метафоричної номінації, а також у порівняннях в оповіданнях Ф. С. Фіцджеральда, є використання алюзивних антропонімів — імен літературних персонажів та героїв міфології, що зумовлює відмінності у застосуванні перекладацьких стратегій, зокрема імена міфологічних персонажів є “прозорими” алюзіями, до яких застосовується лише підбір традиційного ономастичного відповідника. Але у перекладі алюзивних імен літературних персонажів художніх текстів треба застосовувати окрім ономастичного відповідника ще й коментар. Перекладачі не вносять коментар до імен авторів певних творів літератури, філософії, живопису чи музики, що є не повністю виправданим у разі необізнаності реципієнта.

Проведений аналіз показав, що 80% алюзивних антропонімів були перекладені без коментаря, що зменшує прагматичний ефект на читача. Основною проблемою перекладу алюзивних антропонімів та антропонімів узагалі є те, що на сьогодні відсутня чітка система перекладу антропонімів у

художніх творах, фільмах і мультиплікації, що і спонукає до подальшої роботи у цьому напрямку дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : Учебник для вузов / И. В. Арнольд. — М. : Флинта : Наука, 2004. — 384 с.
2. Ємець О. В. Прагматичний ефект антономазії у художньому тексті / О. В. Ємець // Актуальні проблеми філології та перекладознавства: збірник наукових праць. — Хмельницький: ХмЦНП, 2013. — Частина третя. — С. 80-85.
3. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. — М. : Р. Валент, 2001. — 200 с.
4. Мессерлі А. І. Особливості передачі ономастикону літературних та кіно творів у перекладі / А. І. Мессерлі // Актуальні проблеми філології та перекладознавства: збірник наукових праць. — Хмельницький: ХмЦНП, 2013. — Частина третя. — С. 155-163.
5. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі : монографія / О. В. Ребрій. — Х. : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2012. — 376 с.
6. Fitzgerald F. Scott. Complete Short Stories and Essays. Режим доступу: <http://books.google.com.ua>

О.Л. Морозовська

Хмельницький національний університет

Науковий керівник: старший викладач Г. А. Дармороз

Особливості перекладу фразеологічних одиниць сучасної німецької мови

Проблематика перекладу німецьких фразеологічних одиниць у сучасному перекладознавстві посідає одне з провідних місць. На цей час існує безліч матеріалів, присвячених вивченню німецьких фразеологізмів, у яких викладені можливі способи їхнього перекладу. Фразеологічні одиниці не лише позначають певні явища дійсності, але й характеризують її, даючи певну оцінку. Дана стаття містить приклади перекладацьких трансформацій при перекладі німецьких фразеологізмів на українську мову шляхом використання різних методів та підходів. Дана тема підлягає ґрунтовному розгляду у наукових доробках таких відомих лінгвістів і перекладачів, як: В. Виноградов, Л. Жукова, Г. Лисенко, О. Тебет, Л. Федоренко, З. Чепурна, Д. Шмєльов.

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю виявлення чітких стратегій перекладу певних типів фразеологічних виразів.

Об'єкт дослідження — фразеологічні вирази у контексті міжкультурної комунікації.

Предмет дослідження — перекладацькі стратегії при передачі німецьких фразеологічних виразів на українську мову.

Фразеологізм — це сталий мовний зворот, наділений цілісним значенням, що вступає у смислові й граматичні зв'язки з іншими одиницями, має постійний за традицією відтворюваний у мовленні компонентний склад. Це особливе мовне ускладнення, що виконує називну або експресивну функцію [3, с. 193].

Для досягнення максимальної адекватності при перекладі фразеологізмів з німецької на українську перекладач повинен уміти користуватися різними «видами перекладу» [5, с. 80]:

1. Еквівалент, тобто наявний в українській мові адекватний фразеологічний зворот, що збігається з німецьким зворотом за змістом, і за образною основою.

2. Аналог, тобто такий український стійкий зворот, що за значенням адекватний німецькому, але за образною основою відрізняється від нього повністю або частково.

3. Описовий переклад, тобто переклад шляхом передачі змісту німецького звороту вільним словосполученням, застосовується тоді, коли в українській мові відсутні еквіваленти й аналоги.

4. Антонімічний переклад, тобто передача негативного значення за допомогою стверджувальної конструкції або навпаки.

5. Калькування застосовується в тому разі, коли перекладач хоче виділити образну основу фразеологізму або коли німецький зворот не може бути перекладений за допомогою інших видів перекладу.

6. Комбінованим перекладом послуговуються тоді, коли український аналог не повністю передає значення німецького фразеологізму або ж має інший специфічний колорит місця й часу; подається калькований переклад, а потім іде описовий переклад та український аналог для порівняння.

Вибір перекладацької стратегії при передачі фразеологічних виразів на цільову мову зумовлюється перш за все визначенням групи, до якої належить той чи інший фразеологізм. Як правило, при класифікації фразеологізмів вітчизняні учені використовують систему виділення із фразеологічних

одиниць трьох основних класів фразеологізмів за ознакою їх вмотивованості чи збереження словами-компонентами в тій чи іншій мірі значень слів-компонентів, запропоновану В. В. Виноградовим [1, с. 143]:

1) *фразеологічні зрощення (ідіоми)* — семантично неподільні одиниці, значення яких не впливає зі значень їх компонентів: *am Ball sein* — *бути активним*; *ein Eigentor schießen* — *допустити помилку*;

2) *фразеологічні єдності* — семантично неподільні ФО, цілісне значення яких умотивоване значенням їх компонентів і виникає внаслідок узагальненого переносного значення вільного словосполучення як результат образного метафоричного переосмислення: *einen Alleingang machen* — *самотійно долати труднощі, перешкоди*; *die Kraft nehmen* — *позбавити сил*;

3) *фразеологічні вирази* — стійкі за складом і вживанням семантично поділені звороти, які складаються повністю зі слів із вільним значенням. Це прислів'я, приказки, афоризми. Наприклад: *Dem Mutigen gehört die Welt* — *Світ належить сильним*; *Wer wagt, der gewinnt* — *Чия відвага, того перемога*; *Ohne Fleiss — kein Preis* — *Без труда нема плода*; *In einem gesunden Körper ein gesunder Geist* — *В здоровому тілі здоровий дух*.

Найбільш поширеними перекладацькими стратегіями при передачі ФО на цільову мову є підбір повного фразеологічного еквіваленту, аналогу, описовий переклад та калькування. Отже, розглянемо докладніше на практиці застосування вище зазначених прийомів перекладу ФО.

Повним фразеологічним еквівалентом зазвичай передаються передусім ФО інтернаціонального характеру, які виникли на основі міфів, легенд, біблійних і літературних сюжетів, історичних фактів [4]: *goldenes Zeitalter* — *золотий вік*; *Judas Kuss* — *поцілунок Юди*; *die Heiligen Drei Könige* — *три волхви (три царі)*; *sieben Grundtugenden* — *сім чеснот*; *auf Wolke sieben schweben (im siebten Himmel sein)* — *бути на сьомому небі від щастя*; *die sieben Weltwunder* — *сім чудес світу*.

Фразеологізм *nicht alle Tassen im Schrank haben* має близькі смислові та образні відповідності в українській і російській фразеології. У деяких українських фразеологізмах брак чого-небудь образно переосмислений як враження розумової неповноцінності людини: *у нього не всі вдома*, *у нього одного гвинтика не вистачає*, що є аналогами у нашій мові для цього фразеологізму та його синонімічного ряду: *nicht alle Töne auf der Flöte haben*

(букв.: мати не всі тони на флейті), *nicht alle Töne auf der Zither haben* (букв.: мати не всі тони на цитрі) [2].

Описовий переклад є способом передачі значення ФО за допомогою вільного словосполучення, яке експлікує значення даної ФО, що зазвичай призводить до втрати образності і виразності: *ein Auge zudrücken* — *закривати око*; *die Achseln zucken* — *знижувати плечима*; *die Nase rümpfen* — *морщити носа*; *auf groÙen FüÙen leben* — *жити на широку ногу*; *an der Nase fñhren* — *водити за носа* [4]. Проте дана перекладацька стратегія іноді призводить до втрати експресивності і влучності вислову, а також є причиною перенагромадження тексту.

Калькування дозволяє перенести безеквівалентну фразеологію в МП при максимально повному збереженні семантики вихідної мови (ВМ). Цей перекладацький прийом може застосовуватися за відсутності в німецькій ФО еквівалента в українській мові, а також якщо неможливо вжити такий еквівалент у даному контексті: *Ein Kalb darf kein Kalb bleiben* — *Не увесь час теляті телятком бути* [4].

Отже, на прикладі розглянутих фразеологізмів можна чітко уявити наскільки різноманітні по своїй семантиці й виразності ФО сучасної німецької мови. Фразеологія — надзвичайно складне явище, вивчення якого вимагає свого методу дослідження, а також використання даних інших наук — лексикології, граматики, стилістики, фонетики, історії мови, історії, філософії, логіки й країнознавства тощо. Для перекладу фразеологізмів важливий ступінь їх семантичної цілісності і їх функції у тексті. Ці дві релевантні ознаки виявляються тісно пов'язаними між собою. Відзначимо, що не будь-яке прислів'я має аналог в іншій мові, і тоді перекладачі творять її самі. Для цього визначаються функціональні домінанти цих мовних утворень. Саме перекладацька винахідливість і є основою адекватності відтвореного матеріалу, тому саме цей дослідницький момент і є рушійною силою у проведенні подальших наукових розвідок у цьому напрямку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Виноградов В. В. Вопросы изучения словосочетаний (на материале русского языка) : Основные вопросы синтаксиса предложения // Избр. Труды : исследования по русской грамматике. — М., 2005.
2. Тебет О. Г. Жукова Л. В. Способи перекладу німецьких фразеологізмів / О. Г. Тебет, Л. В. Жукова // Режим доступу:

<http://elibrary.nubip.edu.ua/10364/3/%D0%A2%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D1%82%D1%8C.pdf>

3. Федоренко Л. О. Модифікації структурного і семантичного складу фразеологізмів сучасної німецької мови / Л. О. Федоренко. — ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2007. — №31. — с. 197.

4. Чепурна З. В., Лисенко Г. Л. Особливості перекладу фразеологізмів у галузі публіцистики / З. В. Чепурна, Г. Л. Лисенко // Режим доступу:

http://xn--e1aajfpeds8ay4h.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_5_39.pdf

5. Шмелев Д. Н. Современный язык. Лексика / Д. Н. Шмелев. — М. : Наука, 1977. — 407 с.

Н.М. Мосійчук

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та перекладу

О. В. Мосієнко

Функціонування ідентифікаційних номінативно-референційних одиниць у британських текстах новин

Найважливішу роль у пресі відіграють номінативно – референційні одиниці, які складаються з номінативного та референційного компонентів. Конструювання референтів здійснюється за рахунок взаємодії імен – орієнтаторів, які називають індивідів, місця їхнього перебування або діяльність. Сполучення імен – орієнтаторів із класифікаторами, які називають функції чи статус людей, формують у сучасному англomовному дискурсі індивідуальні та суспільні адресні імена, призначені для створення образів окремих індивідів у широких соціальних контекстах. Кількість компонентів суспільного адресного імені визначається статусом індивіда та його первинною або вторинною ідентифікацією в тексті [2].

Індивідуалізаційні номінативно-референційні одиниці (далі – НРО) представлені у британському газетному дискурсі антропонімним та адресним варіантами. Однокомпонентні антропоніми репрезентують у газетних повідомленнях відомих людей Blair, Churchill, Bush або піднімають статус маловідомих осіб sir, mister, governor, president. У назвах газетних новин зустрічається контрастне використання однокомпонентних антропонімів із метою диференціації осіб, які взаємодіють або протиставляються в межах певної сфери діяльності, напр., [*Double act Carroll and Nolan back on song*](#) [The Times 03.02.14]. Наведений заголовок вказує на використання однокомпонентних антропонімів Carroll та Nolan для того щоб показати взаємодію, на що вказує прийменник back.

Двокомпонентні антропоніми, утворені двома складниками, зображають у газетних текстах відомих людей (Barak Obama, Tony Blair), вказуючи на те, що стаття присвячена певній людині, напр., [Politics live with Andrew Sparrow](#) [The Times 03.02.14].

Багатокомпонентні антропоніми складаються з трьох і більше елементів (*George W. Bush*), що допомагає виділити людину у суспільстві. Багатокомпонентні антропоніми репрезентують у текстах новин маловідомих людей, напр., *Sally Morgan Lang, director of the trade line and global marketing based Progressive Policy* [The Times 03.02.14].

Адресні імена утворюються в результаті поєднання антропонімів із класифікаторами, які позначають посади, статус, професію, національність тощо. Адресні імена ідентифікують людину в широких контекстах. У ролі класифікаторів вживаються безартиклевіта артиклеві одиниці. Відповідно до кількості компонентів, класифікатори поділяються на однокомпонентні (*senator, governor, president* тощо), напр., [Lord Edward Somerset given two years' jail for beating his wife](#) [The Times 07.02.14]; двокомпонентні (*prime minister, defense secretary, vice president* тощо), напр., *Jeremy Browne, a Liberal Democrat, said there needs to be a national debate about whether the state should step in to protect young women from having the veil "imposed" on them* [The Times 07.02.14]. та багатокомпонентні (*the lead US negotiator, director of the project on trade, a leading republican lawyer* тощо), напр., *US Treasury Secretary Jack Lew warned that the government could start defaulting on the government's obligations "very soon" after hitting a limit on the national debt later this month* [The Times 02.02.14]. Залежно від місця апозитива стосовно антропоніма адресні форми у газетних текстах новин поділяються на **препозиційні**, коли загальне ім'я передує власній назві, напр., *Business secretary Vince Cable will decide the new rate based on a recommendation by the low Pay Commission, due at the end of this month.* [The Daily Mirror 03.02.14] та **постпозиційні**, у яких загальний іменник знаходиться після антропоніма, напр., *José Manuel Barroso, the president of the European Commission, will on Friday acknowledge that the free movement of people across the EU has put "unintended strains" on public services and is open to abuse.* [The daily Mirror 03.02.14].

Препозиційні адресні форми привертають увагу читацької аудиторії до статусу або посади, які позначені апозитивом. Постпозиційні адресні форми

акцентують індивідуалізаційний або особистісний компонент. У *препозиційно-постпозиційних* формах адресних імен класифікатор у постпозиції до антропоніма, деталізує класифікатор у препозиції, напр., *The officer Andrew Roland, the Metropolitan police, was arrested on 19 December, Scotland Yard confirmed* [The Guardian 08.02.14]. Чим вищий суспільний статус особи, тим менше компонентів входить до складу адресного імені [1], пор.: US President Barack Obama said on Thursday that Vladimir Putin's bored, tough guy act was just a 'shtick' designed to boost his domestic political image [The Guardian 07.02.14]. *Thomas S Monson, president of the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints, ordered to appear before British magistrates' court amid claims that the organisation's teaching amounts to 'fraud'* [The Daily Telegraph].

У першому прикладі адресне ім'я US President Barack Obama складається з чотирьох компонентів – класифікаторів, US President який вказує на високий статус президента, та імені Barack Obama. В іншому фрагменті про менш відому людину адресне ім'я Thomas S Monson, president of the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints містить трьохкомпонентний антропонім Thomas S Monson та багатоконпонентний класифікатор president of the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints.

Означені НРО у складі адресних імен виділяють осіб за матеріальним статусом. У ролі класифікаторів виступають такі одиниці як *millionaire, billionaire, multimillionaire*, напр., *An American business magnate Bill Gates is surely too wise to see himself as Microsoft's saviour; he's not Steve Jobs at Apple, returning to bail out the company he founded* [The Independent 07.02.14]; або *Douglas St. George Smith a British millionaire has been fined hundreds of pounds for assaulting his wife and her lover after he caught them in bed together* [The Guardian 07.09.13].

Адресні імена, до складу яких входять означені фрази, що вказують на місце знаходження особи, позначене топонімом, відображають просторові характеристики суб'єктів, напр., *German member of Fifa executive, Theo Zwanziger tells EU parliament that decision to hold 2022 World Cup in Qatar cannot be reversed* [The Times 03.02.14]. Означена фраза *German member* виділяє члена спілки фіфа, співвідносячи його з мікропростором, представленим конкретною країною Німеччиною.

Адресні імена, які містять апозитиви у пре- та постпозиціях

презентують відомості про людину від загального до більш конкретного з урахуванням її офіційного статусу, напр., *British politician, Nick Clegg the deputy prime minister has dragged the case for reforming the [drugs](#) laws to the centre ground of British politics, saying that blanket prohibition has seen cocaine use triple in less than 20 years, a trend that has helped perpetuate conflict and violence in South America* [The Guardian 08.02.14]. Означена фраза *British politician*, вжита у препозиції до антропоніма Nick Clegg, репрезентує більш загальну інформацію про міністра, як офіційну особу, а фраза *the deputy prime minister* вказує на конкретну посаду. Неозначені фрази у складі адресних імен характеризують людей з позиції стороннього спостерігача за такими рисами: походженням, *Iranian naval officer, Afshin Rezayee Haddad quoted saying country's military fleet has been dispatched to send message about US vessels in the Gulf* [The Guardian 08.02.14]; професією, напр., *Michael Booth joins one of Sweden's top chefs, Mathias Dahlgren, for a tour of his home town – the European Capital of Culture* [The Guardian 08.02.14]; матеріальним станом, напр., *'Slumdog Millionaire' star Dev Patel is all set to play Indian mathematics genius Srinivasa Ramanujan in a biopic, to be directed by Matthew Brown* [The Times 17.05.13]. та політичним статусом, напр., *Lindiwe Mazibuko, parliamentary leader of South Africa's Democratic Alliance, has experienced every kind of sexism* [The Guardian 08.02.14].

Отже, НРО співвідносять особу з її статусом у суспільстві, показують її походження, етнічну приналежність до певної місцевості, вказують на професійну діяльність та її відношення у соціумі. Найменше складників мають імена, які позначають осіб із найвищим статусом до яких належать відомі політики та члени королівських родин. Багатокомпонентні адресні форми вибудовують образи менш відомих учасників подій, завдяки розміщенню класифікаторів у різних позиціях щодо антропоніма. Препозиційні та постпозиційні адресні фрази послідовно відбивають офіційний і приватний статус індивідів [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

- 1.Потапенко С. І. Сучасний англомовний медіа – дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти. – Ніжин: Вид-во НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. – 391с., с. 92
- 2.Сучасна англомовна публіцистика: лінгвістичний вимір: монографія/ А. Е. Левицький, С. І. Потапенко, А. О. Худолій та ін., за заг. ред. А. Е. Левицького, С. І. Потапенка. – Ніжин: Вид-во НДУ імені Миколи Гоголя, 2010.–255с.

3. The Independent 08.02.14 Режим доступу: <http://www.independent.co.uk/?CMP=ILC-refresh>
4. The Daily Telegraph 07.02.14 Режим доступу: <http://www.telegraph.co.uk/#source=refresh>
5. The Guardian 08.02.14 Режим доступу: <http://www.theguardian.com/uk>
6. The Sun 08.02.14 Режим доступу: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/>
7. The Daily Mirror 08.02.14 Режим доступу: <http://www.mirror.co.uk>
8. The Times 08.02.14 Режим доступу: <http://www.thetimes.co.uk/tto/news>

В.В. Музика

ЖДУ імені Івана Франка

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент Петранговська Наталія Романівна*

Використання арт-технологій у розвитку діалогічної мовлення молодших школярів

У сучасних соціально-економічних умовах дедалі більшого значення набуває досконале володіння іноземною мовою. Вивченню мов відводиться все більше програмового навчального часу не лише в школах і вузах, а й у дитячих садках. [7]

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі — формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів.

Поява в житті суспільства системи загальної обов'язкової середньої освіти зумовила виділення особливого періоду в розвитку дитини - молодшого шкільного віку.

У цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. До шести-семи років зростає рухливість нервових процесів, дещо збільшується врівноваженість процесів збудження і гальмування. Зростає роль другої сигнальної системи в аналізі та синтезі вражень зовнішнього світу, в утворенні тимчасових зв'язків, у виробленні нових дій і операцій, формуванні динамічних стереотипів. [9; 312 с.]

Основною особливістю цього віку є зміна соціальної позиції особистості: вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного та класного колективів, де слід дотримуватись нових норм поведінки, вміти підпорядковувати свої бажання новому розпорядку тощо. [2; 76 с.]

Саме в період молодшого шкільного віку здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного мислення, притаманного дошкільнятам, до понятійного, науково-теоретичного мислення. [2; 78 с.]

Після закінчення 4-го класу учні загальноосвітніх навчальних закладів досягають рівня А1, учні спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов — рівня А2, що відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти. [3]

Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі у межах програмних вимог.

Комунікативна, освітня, виховна і розвивальна цілі оволодіння змістом навчання реалізуються через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони містять у собі змістову і мовну інформацію та слугують певними засобами узагальнень іншомовного досвіду школярів.

Достатню увагу приділяють розвитку діалогічного мовлення, оскільки діалог складає основу мовлення та є базою основній його функції — комунікативній - навчати учня правильно будувати діалог та використовувати мовленнєві одиниці, бути одночасно і мовцем, і слухачем — одна із основних цілей сучасного навчання іноземної мови.

Існує досить багато методів роботи над розвитком діалогічного мовлення учня, серед них відносно новий — арт-технології.

Арт-технологія — це навчання інтелектуальній діяльності засобами творчості. Арт-технологія заснована на діяльнісному підході і відповідає стандартам сучасної освіти. Вона створює умови для сприйняття і вивчення нового матеріалу, розвитку творчих здібностей дитини. До того ж, використання невербальної мови мистецтва полегшує сприйняття навчального матеріалу, дає змогу асоціювати його із власними відчуттями та емоціями.

Як самостійний напрям у педагогічній науці арт-технології відокремились у США та Великобританії всередині XX ст. Основою арт-технологій є музика, казки, пісні, вірші, малюнки, скоромовки, ляльки, фотографії тощо.

Новою та досі недослідженою є арт-технологія на основі коміксу.

Комікс (від англ.comic - смішний) – мальовані історії, розповіді в картинках. Комікс втілює в собі образотворче мистецтво та художню літературу. Скот Маклауд, автор книжки «Суть коміксу», дає таке визначення [4]: «Послідовні зображення або суміжні малюнки та інші зображення у змістовій послідовності».

Традиція розповіді в картинках з'явилась ще в XVI ст. у Валенсії та Барселоні. Вони були переважно релігійного характеру. Протягом XVI та XVII століття мальовані розповіді розповсюджуються у Франції, Німеччині та Фландрії. У 1854 році виходить перша самостійна книжка-альбом французького художника Гюстава Доре «Історія Святої Русі». [4]

Найбільшого розвитку комікс набув в Америці. Перший американський комікс «Ведмежата і Тигр» вийшов у 1892 році у редакції Уільяма Херста. XX століття було названо Золотим віком коміксу. Відокремились такі жанри: історії про супергероїв, фантастика, детективи, бойовики, жахи. [4]

Комікси можуть бути будь-якими і за літературним жанром, і за стилем малювання. У вигляді коміксів адаптуються навіть твори класиків літератури.

За об'ємом комікси варіюються від коротких - «стрипів» - до об'ємних - графічних романів і серіалів з безліччю випусків.

Комікс як арт-технологія допоможе учням початкової школи легко засвоювати лексичні одиниці на основі коротких, точних фраз та виразів героїв коміксу. Прочитаний діалогічний юніт буде підкріплений картинкою. Важливим також є візуальне сприйняття короткого тексту та дії героя. Таким чином учень буде асоціювати вивчений матеріал із картинками коміксу.

Реалізація компетентнісного орієнтованого навчання англійської мови передбачає формування таких предметних компетенцій: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної. Мовленнєва компетенція передбачає, зокрема, здатність вести діалог із дотриманням мовних норм та правил.

Зважаючи на це, вчитель повинен знати особливості діалогу як форми спілкування, методичні основи розвитку діалогічного мовлення учнів молодшої школи.

Діалог – це форма спілкування, яка переважає в повсякденному житті, професійній діяльності людини. Державний стандарт початкової загальної школи серед вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи визначає “розвиток умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення”, зокрема “уміти звернутися один до одного і до старших, брати участь у розмові (ставити запитання, давати аргументовану відповідь, правильно висловлювати власні думки), толерантно ставитися до думок інших, дотримуватися норм етикету в спілкуванні”. [2] Тому виникає необхідність навчати дітей розуміти ситуацію спілкування, розпочинати розмову, підтримувати і розгортати діалог.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – т. 2. / Под ред. Б.В. Давыдов. – М.: 1982. – 368 с.
2. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти (чинний) – Режим доступу: http://mova.ucoz.ua/publ/dokumenty/vivchennja_movi_v_doshkilnomu_vici/derzhavnij_standart_pochatkovoji_zagalnoji_osviti_chinnij/22-1-0-266
3. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2001. - 112 с.
4. Іноземні мови – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/inozem/im.pdf
5. Комікс – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Комікс>
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: 1969. – 157 с.
7. Луценко І.О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками: Навч. посібник. – К.: НПУ, 2001.– 96 с.
8. Навчання іноземних мов молодших школярів – Режим доступу: http://ua-referat.com/Навчання_іноземної_мови_молодших_школярів
9. Пономарьова Н.Д. Основні підручники та навчальні посібники – Режим доступу: http://www.nataliyaponomareva.edukit.lg.ua/normativni_dokumenty/pidruchniki_z_anglijskoi_movi/
- 10.Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В., Булах І.С., Зелінська Т.М. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К. : Просвіта, 2001. — 416с.

O.O. Mukha

Lviv National Polytechnic University

Scientific adviser: Sc.D., Prof. Yu. M. Romanyshyn

The role of Information and Communication technologies

Young people today live in a world characterized by dramatic cultural, economic, social and educational differences; individual circumstances depend largely on where a person is born and raised. More than 800 million adults (two-thirds of them women) still lack basic literacy skills; at the other end of the spectrum, the use of information and communication technologies (ICT) is skyrocketing. Notwithstanding the immense diversity in living environments, an unprecedented and unifying global media culture has developed that challenges and often surpasses such traditional forms of socialization as family and school.

This complex cultural situation—in which young people are struggling to find direction in their lives or simply to survive, to improve their living conditions, and to develop their identities—has been given various names. Some call it the information or informational age, while others prefer the term technoculture¹ or techno capitalism, global media culture, or simply globalization, referring to the dialectic process in which the global and the local exist as “combined and mutually implicating principles”. Labels such as post-industrial, virtual and cyber society are also in use. The idea behind all these terms is that across the globe, ICT are playing a central role in young people’s lives and in society at large.

Two major assumptions underlie the role of ICT: the first is that the proliferation of these technologies is causing rapid transformations in all areas of life; the second is that ICT function to unify and standardize culture. It is on the basis of these assumptions that the term “media culture”, incorporating the phenomena of informationalism and globalization.

The increasingly mediated and digitalized essence of culture has opened up the world both geographically and socially. Media culture and ICT do not automatically translate into the globalization of the economy alone; they also provide new opportunities for engagement and resistance. At the moment, it is impossible to know for certain what ICT-based democracy and activism will mean in practice, though there have been some initial forays into this area; the global network and e-mail have already been successfully utilized for globalized civic

activism. In this sense, the Internet is a competitive playing field used by both the right and the left, and by dominant media corporations from above and radical media and other activist groups from below. In the likely event that new technologies constitute the dominant forces of tomorrow, “it is up to critical theorists and activists to illuminate their nature and effects, to demonstrate the threats to democracy and freedom, and to seize opportunities for progressive education and democratization”.

Discourse on the digital divide has produced what is known as the participation hypothesis, according to which ICT influence the involvement of young people. First, the new opportunities for participation created by ICT may strengthen the civic engagement of those youth who are already active in this respect. Second, ICT may serve to mobilize young people not previously interested in any form of political or social engagement. Similarly, young people who do not read newspapers or follow the news on television may be attracted by the opportunity to participate in societal debate through the Internet. It may be too early to tell whether the participation hypothesis is accurate on either of these counts.

Regrettably, in the dialogue on digital culture and bridging the digital divide, the perspectives and opinions of children and young people are often disregarded, and efforts are rarely made to observe these phenomena from within the context of their living environment. In his recent book on the Internet, Manuel Castells unleashes a powerful attack on contemporary educational systems that sustain the digital divide through their failure to address the knowledge gap. Castells’ critique derives from the now common belief that education and lifelong learning constitute central resources that contribute to an individual’s professional qualifications and enhance his or her personal development [1, 9].

In his opinion, most schools in developing countries and many in the developed countries function primarily as storehouses for children and youth. In the global assessment, schools display tremendous variation with regard to teachers’ qualifications and other resources. Schools have failed to adopt the type of pedagogical thinking required in the Internet era, based on the old idea of learning to learn: “What is really required is the skill to decide what to look for, how to retrieve it, how to process it, and how to use it for the specific task that prompted the search for information.” Owing to the miserable state of schools, the task of

preparing young people for the new era is left to the home, a fact that is likely to add further to the disparities in the knowledge, skills and attitudes of children and young people.

New ICT can be used in many different ways; some options are more relevant for and popular among youth than are others. ICT-based interaction between young people is common. Communication between friends and strangers may occur using real names or pseudonyms (virtual personalities or net identities), or anonymously.

ICT are also used to obtain information and assistance in subject areas ranging from music and sports to medical and psychological issues. Young people often use ICT for identity development; some, for example, establish, maintain or join fan clubs on the Internet. The constantly expanding field of online gaming is an important aspect of young people's use of ICT [1, 8].

The evolving role of new communication and information technologies

New ICT can be used in many different ways; some options are more relevant for and popular among youth than are others. ICT-based interaction between young people is common. Communication between friends and strangers may occur using real names or pseudonyms (virtual personalities or net identities), or anonymously. ICT are also used to obtain information and assistance in subject areas ranging from music and sports to medical and psychological issues. Young people often use ICT for identity development; some, for example, establish, maintain or join fan clubs on the Internet. The constantly expanding field of online gaming is an important aspect of young people's use of ICT[3, 24].

The cell phone and the computer are central appliances of the media culture and will in time converge with digital television. In affluent countries such as Finland and Japan, the devices are used daily by increasingly younger children. The mobile phone has gradually become part of the everyday lives of people in developed countries. It is seen as a useful object that makes life a little easier, one that soon becomes inconspicuous and that people quickly start to take for granted. Computers are equally pervasive of children's involvement in computer activities is the surprisingly low level of school-related use. Without too much exaggeration, it can be argued that ICT and the media culture represent a world of entertainment for children and youth.

REFERENCES

1. M. Gurstein, "Community informatics, community networks and strategies for flexible networking",
2. L. Keeble and B. Loader, "Community informatics: themes and issues"
3. C. May, The Information Society: The Sceptical View

Н.Ю. Невмержицька

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент М. В. Полховська

Стан дослідження власних назв у сучасній лінгвістиці

Проблема вивчення власних назв існує вже давно і на сьогоднішній день багато лінгвістів приділяють цьому лексичному пласту особливу увагу, оскільки він у більшості аспектів різночуде відрізняється від загальних імен.

Вивченням власних назв займається особливий розділ лінгвістики – ономастика. Ця наука присвячена вивченню та класифікації онімів, історії їх виникнення і розвитку, а також вивченню їх значень.

Ономастика традиційно поділяється на розділи згідно категорій об'єктів, які мають власні назви: антропоніміка вивчає імена людей, топоніміка – назви географічних об'єктів, зооніміка – клички тварин, астроніміка – назви окремих небесних тіл і т.д. Ономастика поділяє власні назви на реаліоніми (назви об'єктів, які існують або існували) та міфоніми (назви видуманих об'єктів).

Для початку потрібно розрізняти такі поняття як загальні іменники та власні назви. Загальні іменники позначають певну сукупність подібних предметів. В мовленні вони можуть відноситись або до якогось одного предмета з цією сукупності, або до всіх цих предметів відразу як до конкретної категорії (наприклад, човен, хлопчик, установа, журнал). Але часто виникає необхідність виділити якийсь предмет з сукупності подібних предметів незалежно від ситуації спілкування і не називаючи уточнюючих ознак. В такому випадку зручно надати цьому предмету окрему назву (ім'я),

якою не можна буде називати інший схожий предмет. Така назва називається власною [3: 8-9].

Власна назва (онім) – слово, словосполучення або речення, яке служить для виділення названого ним об'єкта з ряду подібних, індивідуалізуючи та ідентифікуючи даний об'єкт [5: 473].

Власні назви можна повністю зрозуміти лише у зв'язку з тими об'єктами, які вони називають. Власні назви – слова, які використовують в конкретній сфері і в конкретній функції.

Основні відмінні ознаки власної назви полягають в тому, що:

1) вона надається індивідуальному об'єкту, а не класу об'єктів, які мають риси, характерні для всіх індивідів, які входять в цей клас;

2) названий за допомогою власної назви об'єкт завжди чітко визначений, відмежований та окреслений;

3) назва не пов'язана безпосередньо з поняттям і не має на рівні мови чіткої та однозначної конотації [4: 13].

Ще одним важливим аспектом при вивченні онімів є віднесення їх до реалій. Реалія як важливе поняття в лінгвістиці та перекладознавстві в словниках поки не зафіксоване. Однак цим питанням вже давно займаються багато лінгвістів, і на сьогоднішній день існує цілий ряд визначень. Згідно С. Влахова і С. Флоріна реалії – це слова (і словосполучення), що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального та історичного розвитку) одного народу і чужі іншому; будучи носіями національного та / або історичного колориту, вони, як правило, не мають точних відповідників (еквівалентів) в інших мовах, а, отже, не піддаються перекладу «на загальних підставах», вимагаючи особливого підходу [2: 47].

Багато дослідників також користуються замість поняття «реалія» поняттям «безеквівалентна лексика». Цей термін ввели Є. М. Верещагін і В. Г. Костомаров. Під безеквівалентною лексикою дослідники розуміють слова, що слугують для вираження понять, відсутні в іншій культурі і в іншій мові, слова, які стосуються окремих культурних елементів, які характерні тільки для культури *A* і відсутні в культурі *B*, а також слова, що не мають еквівалентів за межами мови, до якої вони належать. При цьому наголошується, що характерною рисою безеквівалентних слів є те, що вони зовсім не перекладаються [1: 53].

Необхідно зазначити, що власні назви відіграють важливу роль як складові поняття «реалія». Як вже говорилося вище, вивченням власних назв займається ономастика. Ономастика ж, у свою чергу, являє собою окрему гілку у вивченні реалій, або безеквівалентної лексики. Власні назви – це невід'ємна частина будь-якої культури, що відображає дуже багато аспектів життя того чи іншого народу. Тобто, специфіка досліджуваного предмета полягає в тому, що лінгвістично в своїй основі, він включає також етнографічний, історичний, географічний, соціологічний, літературознавчий компоненти [6: 7].

Таким чином, з'ясувано, що між власною назвою і реалією дійсно існує дуже сильний зв'язок. Тому і розглядати власну назву надалі слід, ґрунтуючись на тому, що вона є частиною концепту «реалія».

Не менш важливим питанням у вивчення власних назв є передача власних назв у перекладі. Існує декілька способів перекладу власних назв і вирішити, яким саме користуватися в конкретному випадку, не завжди легко.

Після вивчення різних підходів до способів передачі власних назв С. Влахова та С. Флоріна, В. Виноградова, І. Корунця, Л. Бархударова можна зробити висновок, що власні назви українською мовою передаються за допомогою транскрипції, транслітерації, транспозиції або калькування.

Вибір того чи іншого способу передачі власних назв, які зберегли певну семантику, зумовлюється традицією, з якою не можуть не рахуватися перекладачі навіть у тих випадках, коли вони зустрічаються з вигаданими назвами або прізвиськами. Що стосується власних назв, які не мають своєї семантики в сучасній мові, то по відношенню до них питання про переклад, природно, не постає, і аналогія з формами передачі реалій тут припиняється. Але у будь-якому випадку саме перекладач приймає остаточне рішення стосовно того, який спосіб перекладу використати, залежно від багатьох чинників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – С.8-9.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Власов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – С. 47-54.

4. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: [учеб. пособие для вузов] / А. В. Кунин. – М.: Феникс, 1972. – С. 5-11.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н.Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 473-474.
6. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская – М.: Наука, 1973. – С. 7.

М.І. Нікітчук

Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики Навчально-
наукового інституту іноземної філології Н.Р.Петранговська

Формування кроскультурних вмінь учнів старшої школи на основі комунікативної гри

Навчання іноземних мов на сучасному етапі розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, формування кроскультурної грамотності й компетенції, навичок іншомовної міжкультурної комунікації. Мова має забезпечувати діалог культур. Для досягнення ефективності у міжкультурному спілкуванні недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок. Необхідно навчитися користуватися мовою відповідно до умов соціокультурного середовища носіїв цієї мови.[4; с.90]

Кожне суспільство має свою культурно-соціальну систему, але перебуває у постійних чи тимчасових контактах з іншими соціокультурними системами. Ці контакти можуть проходити на міждержавному, міжособистісному та міжкультурному рівнях. Саме процес будь-якого контакту називається спілкуванням, або комунікацією.[2]

Особливої ваги в нинішню епоху глобалізації набула комунікація між представниками різних культур, адже вирішення будь-яких питань проходить через комунікацію та сприйняття партнера, а також через налаштованість на продукт, результат комунікації.

Під сутністю кроскультурної компетентності ми розуміємо прагнення підвищити ступінь взаєморозуміння між групами індивідів, котрі, можливо, думають і діють трохи інакше, ніж ми.[4; с.86]

Згідно програми з іноземної мови для старшого етапу реалізація здатності розвитку комунікативної компетентності є культурно зумовленою. При такій комунікації, що є процесом обміну повідомленнями, постійно відбувається відтворення змісту, оскільки він не співпадає навіть у людей, що володіють однією мовою й виступають представниками однієї культури. Відповідно, за наявності різних культур та мов комунікація ускладнюється. [2]

Процес формування складників кроскультурної комунікативної компетентності учнів старшої профільної школи – орфографічної, фонологічної, орфоепічної, лексичної, фразеологічної, граматичної, стилістичної, дискурсивної – передбачає звернення до теоретичного підґрунтя, закладеного у дослідженнях із загального й англійського мовознавства. Формування мовної особистості має здійснюватися з урахуванням лінгвістичних напрямів: лінгвістична універсологія, що вивчає універсальні закономірності будови людських мов, єдність їхньої природи, загальної структури та функціонування у контексті людського спілкування, свідомості та буття; лінгвістична типологія – напрям, завданням якого є порівняльне вивчення типологічних властивостей мов незалежно від характеру генетичних відношень між ними; контрастивна лінгвістика (або зіставна лінгвістика), орієнтована на встановлення та пояснення мовних контрастів, або відмінних рис за очевидної подібності.[7] Питання кроскультурної компетенції вивчали А. Багмут, Л. Байрамова, В. Брицина, Л. Бублейник, Т. Возний, М. Кочерган, Роберт Ладі, В. Манакін, Є.І. Пасов, В.В.Сафонова.

Однак, формування кроскультурної компетенції в умовах профільного навчання учнів старшої школи недостатньо висвітлено. Наш невеликий досвід роботи в школі показав, що кроскультурна підготовка старшокласників має бути спрямована на збільшення знань про культуру, культурні розбіжності та фактичні проблеми, які мають місце у взаємодії різних культур в рамках обраної нами професії. Одним із способів кроскультурної підготовки є використання кроскультурних ігор. [8, с.250]

Пропонується комунікативна гра з соціокультурним забарвленням, яка направлена на:

- розширення лексичного запасу;
- формування комунікативної та міжкультурної компетенції;

- розвиток соціокультурної грамотності;
- виховання почуття взаємороботи;
- запам'ятовувати необхідні відомості;
- виправляти помилки учнів, не дозволяючи їм закріпитися в мові;
- посилює мотивацію школярів;
- розвиває їх світогляд;
- віру в себе, у свої сили;
- розвиток кмітливості та шанобливого ставлення до культур різних країн.

Наведемо приклад комунікативної гри на тему «Великобританія» — “Catchphrase”.

Дидактична цінність вищевказаної комунікативної гри полягає в тому, що вона забезпечує емоційний вплив на учнів, активізує резервні мовленнєві можливості особистості, полегшує опанування знаннями, уміннями та навичками іншомовного матеріалу, сприяє їх актуалізації в мовному середовищі, створює умови для активної розумової діяльності її учасників в кроскультурному спілкуванні.

Суть гри полягає у поділі учнів на дві групи, кожна з яких отримує своє завдання: перша — картки з початком речення, друга — з кінцівкою речення. В процесі спілкування кожен з членів групи знаходить свою пару і об'єднує частини речення у фразу. Хто першим закриє свою картку, той буде переможцем.

Додаткові бали отримують ті учні, які конкретизували інформацію та поєднали її з країною, в якій вони живуть (наприклад, The capitals of England, Scotland, Wales and Northern Ireland are London, Edinburgh, Cardiff, Belfast and the capital of Ukraine is Kyiv). Гра займає 15 хвилин.

Матеріал для гри (Game Material):

Початок фрази (Beginning):

1. The capitals of England, Scotland, Wales and Northern Ireland are...
2. The architectural masterpieces of Great Britain are...
3. “The Beatles” consisted of...
4. The national symbols of British countries are...
5. The Royal Couple have ...
6. The Queen likes...

7. The Queen dislikes...
8. There are four meals a day in an English home...
9. The British Isles Patron Saints are...
10. London consists of...

Кінець фрази (Ending):

1. London, Edinburgh, Cardiff, Belfast
2. St Paul's Cathedral, Westminster Abbey, Buckingham Palace, Tower of London
3. John Lennon, George Harrison, Paul McCartney, Ringo Starr
4. A rose, a thistle, a daffodil, a shamrock
5. Prince Charles, Princess Anne, Prince Andrew, Prince Edward
6. Horse racing, Scottish country dancing, jigsaw puzzles, bright red dresses
7. Tennis, milk pudding, Charles Dickens, cigar smoke, snails
8. Breakfast, lunch, tea, and dinner
9. Andrew, David, George, Patrick
10. The City, the Westminster, the East End, the West End.

Іншими прикладами комунікативних ігор можуть бути:

1. попросіть свого товариша познайомити вас з іноземним гостем. Після знайомства з ним попросіть його представити Вас своєму кращому другу. Поговоріть з ним, з'ясуйте його ім'я, вік, інтереси, розпитайте про місто, звідки він приїхав, дізнайтесь, чи є у нього сім'я, розкажіть про себе;
2. найдіть серед зарубіжних друзів того, хто цікавиться мистецтвом. Познайомтесь з ним ближче. Запросіть його на виставку картин молодих художників. Покажіть йому картини, які вам подобаються більше всіх, поясніть, чому саме, запитайте його думку про виставку;
3. запропонуйте своєму зарубіжному другові розповісти Вам про національні свята, традиції і звичаї в його країні. Розкажіть йому про національні свята в Україні, про традиції і звичаї нашої країни;
4. розпитайте свого зарубіжного друга про життя_молоді в його країні. Виясніть, що йому відомо про життя молоді в Україні. Розкажіть в декількох словах про життя молодих людей у Вашому місті /країні, у Вашому класі/;
5. розкажіть своєму другу про нашу пресу. Зробіть огляд Вашої любимої газети або журналу. Розпитайте його про те, які газети і журнали виходять в

його країні, попросіть показати їх Вам. Будьте готові розповісти про них своїм друзям.

Наші експериментальні дані довели ефективність використання ігор при розвитку кроскультурних вмінь учнів старшої школи на уроках англійської мови. Приріс кроскультурних вмінь склав 31 %, що свідчить про те, що гра — активний спосіб досягти багатьох освітніх цілей і завдань.

Комунікативні ігри такого типу сприяють формуванню кроскультурних вмінь:

- вживання мовних зразків, що містять певні граматичні труднощі;
- розвитку мовної творчої активності учнів;
- тренуванню учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки;
- розвитку їх знань про країни світу, їх традиції, культуру та історію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века. // Шк. диалога культур. Идеи, опыт, проблемы. – Кемерово : Алеф, 1993. – 416 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции- новая парадигма результатов образования/И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
3. Кузовлева Н.Є. “Комунікативний метод навчання іншомовній мовній діяльності.” Воронеж, 1985р.
4. Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам // Вестник ВГУ, Сер. лингвистика и / межкультурная коммуникация. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001, № 2. – С.86–93.
5. Пасов Є. І. Комунікативний метод навчання чужомовному говорінню. – 2-ге вид. - М. : Просвітництво, 1991
6. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
7. Robert Lado, Linguistics Across Cultures, 1957
8. Сафонова В. В. Социокультурный подход в обучении иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М. : Высшая школа, 1991. – 305 с.

Р.О. Ніколайчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: доктор філол. наук,

професор І. Р. Буніятова

Фразеологічні одиниці із компонентом «грошова одиниця» та їх тематична класифікація

Останніми десятиріччями фразеологія привертає до себе увагу дослідників різних міждисциплінарних сфер: мовознавців, істориків, літературознавців. Фразеологія, як і мова взагалі, є надійною схованкою здобутків культури, звичаїв, прагнень і сподівань народу, одним із найважливіших джерел дослідження його минулого життя, вивчення його словесних естетичних цінностей. Однак питання тематичної класифікації ФО із компонентом-найменуванням гроші вивчено недостатньо, тому зазначена проблема є **актуальною**. Таким чином, **метою** нашого дослідження є представити власну тематичну класифікацію ФО із компонентом «грошова одиниця». Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показав, що певні аспекти ФО вивчалися як вітчизняними вченими (Л. Г. Авксентьев, М. Ф. Алефіренко, Л. А. Булаховський, В. В. Виноградов, В. П. Жуков, О. В. Кунін, О. І. Смирницький), так і зарубіжними (Ш. Баллі та Л. П. Сміт).

Фразеологізми – це стійкі, зв'язні єдністю цілісного змісту, постійно відтворювані в мовленні сполуки або висловлення, які ґрунтуються на стереотипах етносвідомості, є репрезентами культури народу й у ряді випадків характеризуються образністю й експресивністю [2: 694]. В. П. Жуков під фразеологізмом розуміє стійку, нарізно оформлену відтворювану одиницю мови, наділену цілісним (або рідше, частково цілісним) значенням і здатну сполучатися з іншими словами [1: 64].

У даній роботі було проаналізовано 155 фразеологічних одиниць із компонентом «грошова одиниця», відібраних методом суцільної вибірки з вітчизняних та автентичних фразеологічних словників [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Всі ФО з теми дослідження було поділено на дві тематичні групи: ЛЮДИНА та ФІНАНСИ. Виокремленні тематичні групи у свою чергу підрозділяються нами на лексико-семантичні підгрупи. Так, наприклад, у тематичній групі ЛЮДИНА визначаємо такі лексико-семантичні підгрупи фразеологізмів: багатство/заможність, емоції/почуття (впевненість, незгода, щастя, незадоволення/страждання, вдача/невдача, помста, негативна/позитивна характеристика людини), інтелектуальні процеси, бідність/нестача грошей, ставлення до грошей. У групі ФІНАНСИ ми

виокремили, зокрема, такі лексико-семантичні підгрупи: валюта, гроші, банківські операції та витрати. Також було виявлено деякі ФО, які не були віднесені до жодної з даних тематичних груп або їхніх підгруп. Але, оскільки, кількість таких ФО невелика (всього 10), тому надалі ми будемо розглядати тільки ті ФО, які входять до складу лексико-семантичних груп ЛЮДИНА (всього 94) та ФІНАНСИ (всього 51).

Розглянемо особливості наповнення першої тематичної групи ЛЮДИНА з фразеологізмами із компонентом «грошова одиниця». Було з'ясовано, що дослідні ФО представлені, зокрема, у тематичній підгрупі **багатство/заможність**, в якій фіксуємо фразеологізми зі значеннями:

- **заробляти гроші** – *make money hand over fist; put your money where your mouth is; bring an amount of money in; money doesn't grow on trees; the smart money; one's (butter and) egg money; marry for money;*
- **наживатися** – *coin/mint money; there is money in it; money begets (breeds, draws, makes) money; money is the sinews of war;*
- **мати гроші/багато грошей** – *be in the money (in pocket, in cash); one is rolling in money; have money to burn; be flush with money; be made of money; wallow in money; sink of (with) money; heaps (pots, piles) of money;*
- **використовувати гроші** – *money makes the mare go; money talks; it takes money to make money;*
- **заощаджувати гроші** – *money likes to be counted; save money up (for something); stretch one's money and make one's money stretch; count the pennies; a penny saved is a penny earned; pinch pennies;*
- **легкі гроші** – *money for jam; money for old rope; found money; come into (some) money and come into a (small) fortune; pennies from heaven; money from home; cash in on (something);*
- **підкуп** – *hush money;*
- **бути успішним** – *have a good run for your money.*

Тематична підгрупа **емоції / почуття** охоплює фразеологізми зі значеннями:

- **впевненість** – *the smart money is on something; see the colour of someone's money; be dollars to doughnuts that; bet your bottom dollar; my money's on somebody;*

- **незгода** – *no money would buy it; not for the world; not for all the money in the world; not for love or money;*
- **щастя** – *look/feel like a million dollars/bucks;*
- **незадоволення/страждання** – *get/take/demand etc. your pound of flesh; fork some money out (for something); turn up like a bad penny;*
- **вдача/невдача** – *even money; you pays your money and you takes your choice; put one's money on a scratched horse;*
- **помста** – *pay someone back in their own coin;*
- **негативна характеристика людини** – *as phony as a three-dollar bill;*
- **позитивна характеристика** – *as sound as a dollar.*

У тематичній підгрупі **інтелектуальні процеси** фіксуємо фразеологізми зі значеннями:

- **мати думку/сене** – *for my money; penny for one's thoughts; be right on the money; put in one's two cents (worth); no more than ninepence in the shilling; not the full shilling;*
- **знання** – *the penny drops; hammer something into someone and pound something into someone; hit the books and pound the books.*

Тематична підгрупа **бідність/нестача грошей** представлена, зокрема, фразеологізмами з такою семантикою:

- **бідність** – *not have a penny to bless yourself with; bottom dollar;*
- **брак коштів** – *be short of money (cash; be out of cash; hard up); not made of money; pressed for money (for cash); pushed for cash (for money); live on an amount of money; not a penny; strapped for cash; red cent; (not) have two pennies/cents to rub together;*
- **мати чогось не вдосталь** – *out an amount of money.*

У тематичній підгрупі **ставлення до грошей** наявні, зокрема, фразеологізми з такими значеннями:

- **позитивне** – *money has no smell; money makes the man; money makes the world go round; every penny counts; almighty dollar; money is power;*
- **негативне** – *money often unmakes the men who make it; money is a good servant but a bad master; money is the root of all evil; a friend at court is better than a penny in purse; lend your money and lose your friend; ounce of common sense is worth a pound of theory; ounce of discretion is worth a pound of wit; ounce of prevention is worth a pound of cure.*

Розглянемо наступну тематичну групу ФІНАНСИ з фразеологізмами з компонентом-найменуванням гроші. Аналіз лексикографічних джерел дозволив з'ясувати, що дослідні ФО представлені в тематичній підгрупі **валюта**, в якій фіксуємо фразеологізми зі значеннями:

- **обмін грошей** – *cash in (something) or cash (something) in; cash in your chips;*
- **наперові гроші** – *folding money; soft money;*
- **металеві гроші** – *hard money; token money; cold hard cash;*
- **готівка** – *ready money; money in hand; spending money.*

Тематична підгрупа **гроші** представлена, зокрема, фразеологізмами зі значеннями:

- **фальшиві гроші** – *funny money; laundered money; black money; hot money;*
- **інфляція/девальвація** – *a run on the dollar/pound; monopoly money;*
- **власні кошти** – *seed money;*
- **різне** – *conscience money; dirty money.*

У тематичній підгрупі **банківські операції** наявні фразеологізми з такими значеннями:

- **кредитування** – *caution money;*
- **операції з фізичними та юридичними особами** – *money order; smart money.*

Тематична підгрупа **витрати** представлена фразеологізмами з такими значеннями:

- **бездумно витратити гроші** – *make the money fly; throw (fling) one's money away (right and left); throw money down the drain; play ducks and drakes with money; spent money like water; spent money like it was going out of fashion; throw money around; throw money at something; throw good money after bad; have more money than sense; money burns a hole in someone's pocket; fool and his money are soon parted; money is no object; pay good money for something; cost a pretty penny; in for a penny, in for a pound;*
- **гроші, витрачені дарма** – *you can kiss your money good-bye; you can whistle for your money; someone's money went west; be bad money;*
- **швидко витратити гроші** – *lose/spend money hand over fist;*

- *гроші, витрачені не дарма* – *money spent on the brain is never spent in vain; get your money's worth;*
- *недоотримані кошти* – *lie out of one's money; cut (someone) off without a penny;*
- *невеликі витрати* – *be two/ten a penny;*
- *грати на гроші* – *play for money; put money on something; buy money.*

Отже, з усіх тематичних груп, що представлені у класифікації, з найбільшою кількістю фразеологізмів з компонентом-найменуванням гроші є група ЛЮДИНА, трохи меншою за кількістю є група ФІНАНСИ, оскільки, по-перше, всі процеси, що відбуваються з грошима здійснює людина, а, по-друге, саме гроші є продуктом життєдіяльності людини.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні фразеологічних одиниць з компонентом «грошова одиниця» у сучасній англійській мові із використанням матеріалів лінгвістичних корпусів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Жуков В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М.: «Просвещение», 1978. – 160 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.

Список використаних словників

3. Квеселевич Д. И. Современный русско-английский фразеологический словарь / Д. И. Квеселевич. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 624 с.
4. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М.: Русский язык, 2005. – 503 с.
5. Ammer Christine. The American Heritage Dictionary of Idioms / Christine Ammer. – Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 1997. – 729 p.
6. Chambers Dictionary of Idioms: English-Ukrainian Semibilingual. – К.: Всеуuito, 2002. – 475 p.
7. Cowie A. P. Oxford dictionary of current idiomatic English / A. P. Cowie, and R. Mackin. Vol.2. Phrase, clause and sentence idioms. – Oxford: Oxford university press, 1986. – 685 p.
8. Hornby A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English / A. S. Hornby, Christina Ruse. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 748 p.
9. McArthur T. Longman Dictionary of English Idioms / T. McArthur. – Harlow: 1979. – 388 p.
10. Hornby A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English / A.S.Hornby, Christina Ruse. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 748 p.

В.В. Олейник

Мариупольский государственный университет

К вопросу о концепте «деньги» в английской и греческой этнокультурах

Любой язык — это универсальная система знаков, которая способна отобразить все из чего состоит реальный мир, описать любые предметы и явления окружающей действительности. Однако разные языки по-разному воспроизводят одни и те же предметы и явления. Язык отображает действительность, создает собственную картину мира, специфичную и уникальную для каждой культуры.

В языковых картинах мира находят свое отражения представления, верования, стереотипы, понятия, которые являются составляющими концептуальной картины этноса. Процессы мировосприятия и категоризации действительности представлены в концептах [4: 4]. По определению О. Городецкой, концепт (понятие) — это совокупность знаний и представлений об определенном предмете или явлении окружающей действительности, которые по-разному могут быть отображены в разных языках.

Важной проблемой является вопрос национальной специфики понятий. В концептуальной сфере разных народов наблюдается намного больше подобного, чем в языковой сфере. Именно общие черты значительной части концептосфер обеспечивают перевод с одного языка на другой — переводчик осмысливает понятие на языке оригинала, а потом пытается подобрать языковые средства, которые наиболее адекватно передадут его при переводе.

В последние десятилетия многие исследователи занимались изучением понятия *концепт*. Работы таких ученых, как Н.Арутюновой, О.Городецкой, В.Карасика, О.Кубряковой, О.Селивановой и др., посвящены разнообразным интерпретациям концепта. Однако остается значительный круг нерешенных вопросов, среди которых ключевым является определение лингвистических механизмов функционирования концептов в разных языковых культурах.

Актуальность нашего исследования определяет тот факт, что на данном этапе развития фразеологии концепт «деньги» еще недостаточно исследован в сфере двух языков, английского и греческого.

Объектом исследования являются фразеологизмы из английского и греческого языков, **предметом** – концепт «деньги» в английской и греческой этнокультурах.

Цель исследования – установить отношение двух культур к концепту «деньги» и предложить их сравнительную характеристику.

Источником исследования стали данные толковых и фразеологических словарей английского и новогреческого языков, из которых были выбраны фразеологические единицы, используемые для обозначения концепта «деньги».

Исследование данной концептосферы объясняется тем, что этот концепт относится к ценностным доминантам, совокупность которых составляет взгляды той или иной культуры. Так, по мнению В. Масловой, количество лексических единиц – концептов, ограничено, потому что не все имена-обозначения явлений являются концептами. Ими становятся только те явления действительности, которые являются актуальными и ценными для данной культуры, имеют большое количество языковых единиц для своей фиксации, являются темой пословиц и поговорок, поэтических произведений и прозы [7: 28]. Итак, множество устойчивых выражений, пословиц и поговорок, в которых реализуется концепт «деньги», доказывает его значительность. Главными его репрезентатами являются слова *money* в английском языке и *χρήμα (λεφτά)* в греческом. Например: *Money begets money; money has smell; money is a good servant but a bad master; money spent on the brain is never spent in vain; money makes money; the love of money is the root of all evil; money cannot buy everything; money answers all things; κολυμπάω στο χρήμα (купаться в деньгах), βρόμικο χρήμα (грязные деньги), το χρήμα δε φέρνει (την) ευτυχία (деньги не приносят счастья), κλαίω τα λεφτά μου (плакали мои денюжки), κάνω λεφτά (делать деньги).*

По мнению О. Голубовской, отношение к богатству и богатым людям неодинаковое в разных лингвокультурах. Так, процветание занимает одно из ведущих мест в системе основных социальных и моральных ценностей британского общества. Материальная обеспеченность и владение достаточно большим количеством денег всегда были главными составляющими успешного англичанина. Деньги – это сила, которая может завоевать мир. Процветание рассматривается многими британцами как одна из главных

жизненных целей: *Prosperity makes friends. Success is never blamed*. Однако, в греческом обществе сложилось несколько иное отношение к понятию «богатый человек». Богатые люди часто считались бессовестными и нечестными по отношению к бедным, что отразилось во многих фразеологизмах, пословицах и поговорках: *Έχεις παράδες; Σου κάνουν τεμενάδες!; έχεις γροσιά, έχεις γλώσσα; έχεις χρήματα, έχεις πατήματα* (когда у тебя есть деньги, ты имеешь право голоса и можешь управлять другими) [3: 16]. Итак, лексические значения слов могут совпадать, а их концептосферы определяются по-разному в языковых картинах мира.

Материальные ценности существенно изменились в XX веке. Начинается коммерциализация общества, деньги играют все более значительную роль в определении социального успеха человека. В современном обществе понятия деньги (money), богатство (wealth), прибыль (profit), вознаграждение (reward), благополучие, благосостояние (well-being) становятся неразделимыми.

Богатство – один из важнейших факторов, который разделяет общество на богатых и бедных, поэтому понятие богатство (wealth) противостоит понятию бедность (poverty). Исследователь И.А. Голубовская, которая детально изучила понятия богатство и бедность в национальных картинах мира, считает, что в британском обществе деньги являются силой, которая правит всем миром [3]. Об этом свидетельствуют следующими фразеологические единицы: *Money is the only monarch. When money speaks the world is silent*. В то же время английский и греческий социумы подчеркивают, что в сравнении с истинными духовными ценностями деньги теряют свое значение. Доказательством этому служат следующие фразеологические единицы: *Better things are free. Τα λεφτά δε φέρνουν την ευτυχία* (за деньги счастья не купишь). [2: 71].

Итак, результаты анализа концепта «деньги» в исследуемых языках позволяют определить национальные особенности языковых систем, которые проявляются в разных средствах вербализации одного и того же концепта. Изучив и сопоставив фразеологизмы английского и новогреческого языков с концептом «деньги», мы можем судить о некоторых различиях и сходствах в отношении двух культур к этому явлению. Можно сделать вывод, что представления о концепте «деньги» в английском и новогреческом языках совпадают в некоторой степени, но различий все же больше, что связано с

разным способом жизни, историческом развитии общества, менталитете этих двух этнокультур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛІТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н. Д. Введение. Логический анализ языка. Ментальные действия / Н. Д. Арутюнова – М.: Наука, 1993. – 176 с.
2. Бондаренко К.Л. Назви грошей в українській та англійській сленгових картинах світу / К. Л. Бондаренко – Вісник СумДУ. Серія Філологія, №1'2007. Т. 2 – С.68–72
3. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу: Монографія. 2-ге вид./ І. О. Голубовська – К.: Логос, 2004. – 284 с.
4. Городецька О. В. Національні-марковані концепти в британській мовній картині світу ХХ століття / О. В. Городецька – Київ, 2003. – 20 с.
5. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. научн. тр. / В.И. Карасик, Г. Г. Слышкин – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75–80.
7. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.
8. Oxford Dictionary of Current English / Ed. by D. Thompson. – Oxford University Press, 1996. – 1092 p.
9. Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας / Γ. Μπαμπινιώτης. – Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., 2002. – 2033 σ.

О.С. Олійник

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: ст. в. кафедри англійської філології

О. В. Плотнікова

Специфіка перекладу грецьких літургічних текстів англійською мовою

Протягом останніх десятиріч, переклад священних текстів у європейській традиції привертав увагу багатьох дослідників. Очевидною є специфіка даного виду перекладу, адже на відміну від інших (літературного, юридичного, технічного), головна проблема літургічного перекладу є більш радикальною: чи необхідно взагалі перекладати богослужбні тексти. Звернувшись до досвіду перекладу церковних текстів англійською мовою, можна зробити висновок, що краса і таємничість – два важливі фактори, дотримання яких є обов'язковим при перекладі цих текстів [1].

У Православній Церкві Заходу не було офіційної реформи, яка б санкціонувала переклад богослужіння англійською. Здійснені переклади зобов'язані своєю появою Ізабеллі Хепгуд (Isabel Hargood), перекладачеві, журналісту та письменниці. Результатом її праці стала Служебна книга (Service Book of the Holy Orthodox-Catholic (Greco-Russian) Apostolic Church, 1906), яка використовується до сьогодення. Але дослідниками відзначаються деякі недоліки її праці, наприклад архаїчна мова та недостатні посилання на грецьку мову (тобто «переклад з перекладу»). Саме вони і стали причиною нового перекладу, який був опублікований у 1972 році єпископом Димитрієм. Його переклад, над яким він працював 14 років, був ухвалений Священним Синодом та отримав назву «Служебник священника» (Priest's Service Book). Але незважаючи на це, ситуація і сьогодні залишається заплутаною, оскільки питання розбіжності стилю церковної мови, яку використовує під час богослужіння священник і клірос (хор), залишається відкритим. За результатами нещодавнього дослідження 75% членів кліроса Західної православної Церкви використовують у богослужінні текст 1967 року, у той час як 11% віддають перевагу Служебнику єпископа Димитрія [1; 4].

Загальні роздуми щодо мови та перекладу займають центральне місце в богословській думці та нерозривно пов'язані з тим, що очікується від перекладача, від вимог до нього. Західний богослов Роберт Тафт вважає, що хоча переклад і є завжди приблизною передачею, це все одно інтерпретація, і не існує перекладу, який був би ідентичним до оригіналу [5: 13]. Але не зважаючи на це треба прагнути до точних перекладів, оскільки богослужіння – це найбільш прямий шлях передачі традицій віруючим. Однак з іншого боку, незрозуміла мова під час богослужіння викликає у віруючих непорозуміння, що призводить до некоректного трактування служби та її мовних складових. Джон Криссавгіс у перекладі літургічних текстів дотримується наступного підходу: «Естетичний елемент є суттєвою частиною. Богослужіння, має корені у самій природі таїнства та відкриває саму красу Церкви. Літургічні тексти – це не просто вирази, які повідомляють вчення, але пісні про чудо, котрі висловлюють світ краси» [2: 96]. Інший грецький науковець Пападаєас наполягає, що питання літургічного перекладу – не у виборі між новим чи старим, але у самій мові: «Недостатньо того, щоб мова була точною, хоча, зрозуміло, що вона має вірно передавати оригінал, вона має нести грацію та ритм поезії, задовольняти інтелект, але також пробуджувати серце» [2: 99].

Багато грецьких літургічних виразів та термінів є проблемними для перекладу. Наприклад, грецький церковний вираз *εἰς τοῦς αἰῶνας τῶν αἰώνων* (и во веки веков) традиційно перекладається англійською як *forever and ever*. Однак на думку архімандрита Сергія Келера, жоден англійський аналог не є абсолютно тотожним цій грецькій фразі: «Жодна з цих фраз – замісників нездатна представити або повідомити іудейсько-християнське поняття лінійного часу, відрізок часу, який почався, але ніколи не закінчиться. Замість цього, ці фрази, особливо *forever and ever*, нагадують про яzikову еллінську ідею часу як нескінченний цикл, який повторюється знову і знову, але так ніколи і не досягає своєї мети. Така ідея часу не є ані біблійською ані християнською та не може бути присутня у перекладі Біблії або інших текстів християнського богослужіння» [3: 286]. Аналогічна проблема переслідує і інші грецькі терміни. Наприклад, слово *Θεοτόκος* неможливо перекласти одним словом ані англійською, ані російською мовою. Цей церковний грецький термін у дослівному перекладі позначає «Божу Матір,

Мати Спасителя, Мати Ісуса». Отже, англійською маємо такі приклади перекладу і вживання цього слова, як Mary – Марія, Mother of Jesus – Мати Ісуса, Mother of God – Божа Матір. Ще одним прикладом є відомі з Євангелія слова Христа *ἐσεσθε οὖν υμεῖς τέλειοι, ὥσπερ ὁ Πατήρ υμῶν ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς τέλειός ἐστιν* (будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный). Слово *ἐσεσθε* використовується грецькою у наказовому способі майбутнього часу та виражає тривалу дію – бути досконалими завжди, прагнути до досконалості. Але, це дієслово перекладається англійською як *to be perfect*, і у даному контексті виражає думку, що люди вже є досконалими самі по собі. Отже грецький оригінал виражає дію, мету, прагнення, у той час, як англійський аналог виражає стійкість та сталість. Таким чином, в Англосаксонських віруючих складається враження, що Христос заповідає їм бути досконалими, а не прагнути до досконалості Небесного Отця [7]. Як наслідок маємо появу і розвиток так званого перфекционізму, до якого Церква відноситься скептично та убачає в ньому процвітання лицемірства та байдужості.

Зважаючи на все вищевикладене, можемо сказати, що богослужіння має перекладатися у всій своїй цілісності. Тобто метою перекладу літургічних текстів має бути не лише вірність оригіналу, але й структурі та красі мови перекладу. Зрозуміло, що ці вимоги можуть бути представлені та реалізовані в усіх західних мовах. Жодна з мов не може фундаментально перевершувати іншу: англійська не має розглядатися як бідний родич грецької чи єврейської. Кожна мова – своєрідна, але достоїнства оригіналу будуть втрачені для тих, хто не знає цієї мови [6: 34].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

- Возвышенное и земное: дебаты о языке богослужения в Русской Православной Церкви [Електронний ресурс] / А. Гопенко // Научный богословский портал – 2012. – Режим доступу: <http://www.bogoslov.ru/text/2643758.html>
- Chrysavgis J. Liturgical Translations of the Greek Orthodox Archdiocese of America: Personal Reflections / John Chrysavgis. – Logos, 1998. – 83-117 p.
- Keleher S. Ukrainian Catholics: Four Translations of the Divine Liturgy Some Early Translations / Serge Keleher. – Logos, 1998. – 267-403 p.
- Papathanassiou A. The Language of the Church and the Language of the World: an Adventure of Communication, or Conflict? / Athanassios Papathanassiou. – Saint-Petersbourg : International Consultation of Orthodox Theological Schools par Syndesmos. – 36-43 p.
- Taft, Robert F. The Armenian Liturgy: Its Origins and Characteristics / Robert F. Taft // Treasures in Heaven: Armenian Art, Religion, and Society. – New York, 1998. – 176 p.

- Ugolnik A. The Illuminating Icon / Anthony Ugolnik. – Grand Rapids, Mich. : Eerdmans, 1989. – 279 p.
- Σεβασμός στη Θεία Λειτουργία: Για το πρόβλημα των μεταφράσεων Εκκλησιαστικών κειμένων [Електронний ресурс] // Ορθόδοξη Ομάδα Δογματικής Έρευνας – 2011. – Режим доступа: http://www.oodegr.com/oode/orthod/provlimata/metafraseis_1.htm#pano

О.П. Павленко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. пед. наук,

доцент В. Г. Редько

Особливості граматичної інтерференції при вивченні другої іноземної мови

Поглиблення міжнародного спілкування за останні десятиліття призвело до зростання важливості володіння іноземною мовою. Нові суспільно-політичні, економічні, соціальні та культурні реалії в нашій державі та загалом в цілому світі вимагають розширення функцій іноземної мови як навчального предмета і, відповідно, зміненого погляду на мету його вивчення – формування комунікативної компетенції. Соціально-економічні та культурні тенденції розвитку сучасного суспільства викликають необхідність навчання учнів іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування.

Зміни в житті суспільства призвели до оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Мета шкільних програм з іноземних мов – вивести учнів на загальний базовий рівень знань, що відповідає рівню B-2.

Останнім часом створюються сприятливі умови для вивчення в Україні іноземної мови, тому в 2013 році введено вивчення другої іноземної мови, починаючи з п'ятого класу. В умовах плюлінгвального розвитку знання першої іноземної мови впливає на розвиток здібностей мовнорухового апарату, розвиток фонематичного та інтонаційного слуху, імітативні здібності, здатність до здогадки, здатність до виділення головного.

Особливість навчання другій іноземній мові полягає у тому, що вчитель повинен урахувати той факт, що школярі, які починають вивчати другу

іноземну мову, вже мають певні знання, навички та вміння, сформовані на уроках з першої іноземної мови та рідної мови.

Досліджувана нами граматична компетентність розглядається, як активність, що розв'язує проблемні ситуації, а учні – мислителі, що на основі набутих знань розробляють граматичні правила для себе [2].

Ми вважаємо, що граматики має велике значення при вивченні та формуванні практичних навичок іноземної мови. На пострадянському просторі розроблено дійові методики викладання німецької та французької мов як другої іноземної (Бім І. Л., Галькова Н. Д., Родова Л. Н.). Але залишається не розробленою методика викладання англійської мови як другої іноземної, тому що у зв'язку з експансією англійської мови прийнято вважати, що вона вивчається тільки як перша іноземна мова.

Теоретичний аналіз наукової літератури та спостереження за навчальним процесом в основній школі свідчать про те, що цілий ряд питань з навчання граматики англійської мови, як другої іноземної мови залишається ще недостатньо розробленим. Тому, потрібно розширювати теоретичні уявлення про формування граматичних навичок учнів основної школи та досліджувати етапи формування граматичної компетентності англійської мови, як другої іноземної на основі рецептивних, репродуктивних та продуктивних вправ для ефективного формування граматичних навичок.

У процесі навчання учнів другій іноземній мові неможливо уникнути впливу рідної мови та першої іноземної мови, в такому випадку ми спостерігаємо явище мовної інтерференції. *Інтерференція*, в загальному визначенні, є взаємодія та взаємовплив мовних систем в умовах двомовності або багатомовності, що виявляється у відхиленнях від норми і системи однієї мови під впливом іншої [1].

Дослідники сходяться на думці, що лінгвістична інтерференція проявляється у всіх аспектах мови – у фонетиці, граматиці, семантиці.

Під граматичною інтерференцією ми розуміємо неправильне вживання граматичних правил однієї мови в інші мови. Розглядаючи граматичну інтерференцію, треба зазначити, що вона присутня на всіх етапах навчання мови. На початковому етапі це може бути неправильне вживання артикля (у німецькій фразі “Ich bin Student” вживається нульовий артикль, тоді коли англійський варіант потребує обов'язкового вживання неозначеного артикля

– “I’m a student”). Далі граматична інтерференція може призводити до неправильного порядку слів у питальних та заперечних реченнях, використанні рамкових конструкцій в англійській фразі тощо. Граматичну інтерференцію можна подолати тільки через використання значної кількості вправ з тієї чи іншої граматичної теми та повторенням у вправах вже вивченого граматичного матеріалу. У цьому випадку знання правил перетворюється на мовленнєву навичку [3].

Граматичні системи англійської та німецької мов мають спільні особливості у багатьох відношеннях. У них однаковий набір частин мови, категорії (наприклад, як німецька так і англійська мови мають категорію числа, означений та неозначений артиклі, правильні та неправильні, допоміжні та модальні дієслова, пасивний та активний стан дієслова). В німецькій мові слова змінюють свою форму (особливо закінчення) відповідно до своїх граматичних функцій у відношенні до підмета, прямого чи непрямого додатка. Це означає, що порядок слів у німецькій мові вільніший, ніж в англійській, де граматична функція слова відповідає своїй позиції у реченні [4].

Також граматичні системи цих двох мов мають і відмінні особливості. Особливо впливовим є факт можливого помилкового співвіднесення іменників груп множини та однини. Деякі незлічувані іменники в англійській мові є злічуваними в німецькій, наприклад: *news, hair, furniture, damage, advice, English, weather*. Тому типовими є такі помилки учнів: *All the news are terrible today. He speaks a wonderful English. Can you give me an advice?* В англійській мові деякі іменники множини мають іменники відповідники однини в німецькій мові, наприклад: *trousers, scissors, the Middle Ages*. *Can you lend me a scissor?*.

Між категоріями часу англійської та німецької мов є значна невідповідність у використанні тієї чи іншої часової форми дієслова. Наприклад, у німецькій мові немає форми тривалого часу, тому дуже часто учні допускають такі помилки: *I eat my dinner now; чи He is riding his bike to school every day*. Ще одним прикладом невідповідності є вживання форми простого часу в німецькій мові, а в англійській у цьому випадку вживається майбутній час з *will*: *I tell him when I see him*. Виникають також труднощі у виборі правильної часової форми, яка виражає дію, що відбулася або

відбувалася в минулому. У німецькій мові вживається теперішній доконаний час, який виражає минулу дію: *Dann habe ich ein Bier getrunken*. Вживання цієї ж часової форми в англійській мові є неправильним: *Then I have drunk a beer*. Учні вживають теперешній простий час замість теперішнього доконаного в англійській мові: *How long are you in Germany?* (в значенні *How long have you been in Germany?*) [5].

Граматична інтерференція є найбільш поширеною на початковому етапі навчання іноземної мови. Вона стосується як усного, так і писемного мовлення. Для вивчення другої іноземної мови зазвичай виділяється менше часу, ніж для першої. Це означає, що темп заняття має бути вищим (більше навчального матеріалу на занятті, коротші пояснення, інтенсивніша робота з вправами). Цьому значно сприяє порівняння й обговорення мовних явищ, схожих в обох мовах. Завдання і вправи мають бути орієнтовані, насамперед, на порівняння та обговорення аналогій і розбіжностей, мета яких – встановити зв'язки між рідною мовою, першою іноземною та другою іноземною. [4].

Отже, інтерференція – це невід'ємна складова частина процесу повільного, поступового проникнення того чи іншого іншомовного елементу в систему нової для сприйняття мови. На вивчення другої іноземної мови позитивно впливає досвід, здобутий при вивченні першої іноземної мови і, незважаючи на наявність явищ інтерференції, він допомагає швидко та усвідомлено опанувати загальнограматичні поняття та терміни.

Слід зазначити, що перспективним напрямком дослідницької роботи в рамках вивчення питань, пов'язаних з навчанням англійської мови, як другої іноземної, є саме розробка відповідної системи вправ для попередження та подолання граматичної інтерференції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Валігура О. Р. Систематизація ознак мовної інтерференції. / О. Р. Валігура // *Нова філософія* / за ред. Манакіна В.М. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – № 36. – С. 104-110.
2. Витмин Ж. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков. // *ИЯШ*, 2005. - № 5. – с. 22-26.
3. Кульчицька Н. О. Особливості явища інтерференції в процесі навчання англійської мови як другої іноземної у філологічному ВНЗі / Н. О. Кульчицька // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки)*. – Бердянськ, 2010. – № 3. – С. 241-245.

4. Миськів В.А. Поняття граматичної інтерференції у процесі вивчення англійської мови як другої іноземної / В. А. Миськів// Збірник наукових праць Тернопільського національного педагогічного університету. – Тернопіль, 2009. - №1. – с.32-34.

5. Swan M., Smith B. A teacher guide to interference and other problems. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 365 p.

Я.В. Павленко

КВНЗ «Макіївське педагогічне училище»

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Я. В. Полякова

До проблеми використання лінгвокраїнознавчих матеріалів у вивченні англійської мови в старшій школі

В методиці викладання іноземної мови можна виділити особливий напрямок, який передбачає вивчення іноземної мови в тісному зв'язку з культурою народу, який розмовляє цією мовою. Цей напрямок одержав назву “лінгвокраїнознавство”.

Лінгвокраїнознавство ставить своєю задачею вивчення елементів загальнонаціональної культури.

Мова, що вивчається, сама по собі, автоматично, не “віддає” інформацію, яка зберігається, і, таким чином, необхідні спеціальні, спрямовані зусилля як підготовленого викладача, так і правильно зорієнтованого учня.

Актуальність даної проблеми викликає увагу багатьох фахівців в галузі освіти, і тому ця проблема знаходиться в центрі уваги таких вчених, як Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Н. І. Гез, М. В. Ляховицький, С. Ю. Ніколаєва, А. А. Миролюбов, П. В. Сисоєв, R. Lado.

При вивченні цього аспекту слід надати велику увагу психофізіологічним особливостям учнів певного віку та етапу навчання. Відповідна проблема глибоко розроблена в роботах таких відомих психологів і дослідників, як В. В. Андреевська, Б. В. Беляєв, Б. А. Бенедиктов, І. С. Кон, тощо.

Тому метою нашої роботи є дослідження проблеми включення лінгвокраїнознавчого аспекту до процесу навчання іноземної мови, визначення зв'язку між сучасними підходами до навчання та лінгвокраїнознавчим аспектом вивчення англійської мови в старшій школі.

Особливості розвитку старшокласників, їх пізнавальна сфера відбиваються на всіх видах навчальної діяльності в тому числі на оволодінні

іноземною мовою. Як і на інших уроках, на уроці іноземної мови юнака відрізняє активність мислення, спрямованість на вирішення розумових завдань, потяг до логічного упорядкування та систематизації, до пошуку універсальних закономірностей, а іноді навіть до потреби у спорі.

В цьому віці для школяра важливе не засвоєння окремих фактів, деталей, а розуміння сутності та сенсу своїх дій. Його цікавить синтез частини та цілого, окремого та загального, конкретної дії та самої схеми діяльності. Саме ті форми роботи на уроці, в яких ці тенденції втілюються і є для старшокласника не тільки більш привабливими, але й найбільш продуктивними. І навпаки, ті форми, які обмежують його діяльність механічним повторенням та заучуванням не зв'язаних між собою мовних одиниць зустрічають його активний внутрішній опір і наприкінці приносять мало користі.

Високий рівень інтелектуальної діяльності, доступний старшокласнику, зумовлений багатьма причинами. Одна з них – більш розвинена, ніж раніше, довільність психічної діяльності взагалі та пов'язана з цим здібність до активної регуляції своєї поведінки. Учень, що поставив перед собою мету досягти успіхів в оволодінні іноземною мовою, здатний до серйозних вольових зусиль при вирішуванні мнемічних завдань.

В останні роки значно збільшився об'єм досліджень в галузі лінгвокраїнознавства, що уявляється досить обґрунтованим. Це обумовлено задачами сучасної методики, для якої практичні потреби надбають все більшої актуальності. Важливу роль в цьому відіграє час з його бурхливим розвитком засобів масової інформації та комунікації.

Ефективність самостійної мовленнєвої діяльності учнів, як відомо, у більшості випадків зумовлюється наявністю у них інтереса та мотивів до вивчення іноземної мови. Також добре відомо, що школярі різного віку виявляють великий інтерес до життя в інших країнах, а особливо тих, мову яких вони вивчають. Саме в цій сфері знаходяться величезні резерви підвищення ефективності навчально-мовленнєвої діяльності на уроці іноземної мови.

Лінгвокраїнознавчий підхід дозволяє сформувати країнознавчу компетенцію, тобто навички та уміння аналітичного підходу до вивчення

іноземної культури в порівнянні з культурою своєї країни. Сприйняття іншомовної культури завжди відбувається крізь призму власної.

Нова мета навчання іноземної мови – використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій – загострює особливу увагу до соціокультурного складника іншомовної комунікативної компетенції. Оволодіння соціокультурною компетенцією, як відомо, передбачає засвоєння необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також системами навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку у відповідності до цих знань та вмінь.

Ще з часів Фердінанда де Сосюра (друга половина XIX – початок XX ст.) і до 70-х рр. XX ст. ціллю мовознавства було вивчення мови як системи, “самої в собі і для себе”. Результатом цього було те, що домінуючою методикою навчання іноземних мов було навчання цієї системи та її елементів, тобто фонетики, лексики, фразеології та граматики. Ця методика давала гарні знання – те, що в науці іменується мовленнєвою компетенцією, але на етапі реалізації вона постійно давала комунікативні збої, коли треба було спілкуватись з носіями мови [8].

Проблематику лінгвокраїнознавства складають два великих кола питань – філологічне (переважно лінгвістичне) та лінгводидактичне (методичне). По-перше, предметом лінгвокраїнознавства є аналіз мови з метою виявлення в ньому національно-культурної семантики. По-друге, до предмету дослідження відноситься пошук засобів презентації, закріплення та активізації національно-специфічних мовних одиниць і культурознавчого читання текстів на практичних мовних заняттях [3].

Представники прямих методів вже наприкінці XIX ст. віддавали перевагу живій розмовній мові і використовуючи навчальні матеріали, що відображали життя, культуру та побут народу країни, мова якої вивчається, намагались створити атмосферу іноземної мови.

Розвиток соціологічних напрямків в лінгвістиці, а особливо розвиток американської етнолінгвістики зумовили ствердження, що мова визначає свідомість людей. До цього напрямку пошуків відноситься гіпотеза Сепіра – Уорфа, бо згідно з дослідженнями цих вчених, а конкретніше з досвідом етнолінгвіста Уорфа, який зіставлявав мову південноамериканських індіанців з європейськими мовами. Він дійшов висновку, що різні народи, які мають власну мову, мають також свою систему понять та систему мислення.

Ця гіпотеза була використана деякими методистами та психологами для розвинення теорії навчання мови. Так, засновники аудіо-лінгвального методу Чарльз Фріз та Роберт Ладо стверджували, що потрібно не тільки навчати мови, але й формувати нове іншомовне мислення [10].

Деякі радянські лінгвісти також дотримувались подібній ідей, особливо проф. Б. В. Беляєв, який розробляв “свідомо-практичний метод”. Характеризуючи розроблений метод, він стверджував, що треба навчати не мови, а формувати іншомовне мислення [2: 5-17].

Дійсне вирішення питання про важливість лінгвокраїнознавства в практичному оволодінні спілкуванням іноземною мовою можливе лише з урахуванням останніх досягнень соціолінгвістики, психології спілкування та інших наук. З позиції соціологічної теорії комунікації процес спілкування людей являє собою обмін інформацією, при якому один з комунікантів володіє деякою інформацією, яка невідома іншому, інакше змістовного спілкування не відбувається. Інформаційна нерівність виникає тоді, коли частина знань одного з співрозмовників індивідуальна, тобто отримана як результат власного досвіду. З іншого боку, для спілкування потрібно мати загальну інформацію, що зумовлює початковий пункт комунікації.

На початку 70-х рр. XX ст. методисти та лінгвісти, серед яких особливо виділяються Е.Верещагін та В.Костомаров, займалися фундаментальними дослідженнями зв'язку мови та культури. Їх наукові розробки переконали викладачів-практиків в тому, що причиною комунікативних невдач в іншомовному спілкуванні є відсутність знань про культуру, про реалії країни, мова якої вивчається. Визнання цього факту зумовило підвищення об'єму країнознавчої інформації в перевиданнях підручників та в створенні нового навчального матеріалу.

Таким чином, для успішного спілкування необхідно не лише володіти однаковими мовними засобами, такими як фонетичні, лексичні, граматичні навички, але також і загальним змістовним знанням про світ. Ці загальні знання, що присутні у свідомості учасників комунікативного акту отримали назву фонових знань (background knowledge).

Фонові знання звичайно класифікують за ознакою сфер розповсюдження і виділяють чотири групи таких знань. До першої відносять загальнолюдські поняття, такі як “сонце”, “повітря” тощо. До другої групи відносяться фонові

знання, якими розпоряджаються тільки члени окремої етнічної та мовленнєвої спільності. Ця група лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань утворилась в процесі історичного розвитку того чи іншого суспільства і відображає його культуру. Третю групу утворюють соціально-групові знання, тобто ті, що характерні для соціальних груп (лікарів, інженерів, вчителів тощо). Ці знання також часто неоднакові у різних народів. До четвертої групи відносяться регіональні знання, пов'язані з особливостями регіону [3].

Деякі вчені виділяють ще одну групу фонових знань – ті знання, якими володіють лише члени мікроколективу (сім'я, навчальна або виробнича група тощо). Це можуть бути події, факти, прізвища, відомі лише невеликій кількості людей, та які мають значення тільки у рамках цього мікроколективу [9: 84-88].

У навчанні учнів загальноосвітньої школи знання третьої, четвертої та п'ятої груп за викладеною вище класифікацією не є необхідним для оволодіння ними іноземною мовою. В той же час навчання спілкування навіть у обмеженому об'ємі вимагає володіння фоновими знаннями, що входить до другої групи, інакше не можна уникнути непорозуміння. Недооцінка національно-культурного аспекту у навчанні може викликати труднощі в інтеркомунікації, у зв'язку з частковою розбіжністю між мовними спільнотами у знаннях про світ.

Необхідність навчати школярів іноземних мов з основою на фоніві знання цілком зрозуміла, але існує ще багато питань щодо систематизації та розподілення їх за етапами навчання. Якщо мовні засоби у якійсь мірі вивчені, відібрані та розподілені, то про фоніві знання цього сказати ще не можна, незважаючи на багаторічну практику викладання іноземних мов.

Однією з головних труднощів відбору є зумовлення границь, тобто, що відносити до значущих фонових знань, а що лишати без уваги. Зрозуміло лише, що до перших відносяться ті, які поза всяким сумнівом актуальні у свідомості середнього носія мови і невідомі іноземцям.

Серед критеріїв відбору фонових знань виділяють загальні відомості серед носіїв цієї мови, бо, наприклад, магазин 'drug-store' продає не лише ліки, як можна зрозуміти з назви, але також косметику, газети та інші речі. Цей перший критерій - наявна необхідність вивчення реалій.

Другий критерій відбору пов'язаний з зіставленням культури мови, що вивчається та культури того, хто вивчає цю мову. Цілком зрозуміло, що чим далі знаходяться між собою ці культури, тим менший в них об'єм спільного знання і відповідно більший обсяг країнознавчої інформації треба засвоїти.

Третій критерій пов'язаний з необхідністю урахування етапу навчання та рівня підготовки учнів. При цьому розуміється, що фонові знання характеризуються різним ступенем складності [9: 86-88].

Таким чином, навчання спілкування іноземною мовою вимагає оволодіння окрім мовних засобів також фоновими знаннями без яких практичне володіння мовою неможливе. Основною ж методологічною проблемою у навчанні таким чином є забезпечення умов оволодіння тим об'ємом фонових знань, яким володіє середній представник даної культури але у декілька разів швидше, ніж це відбувається у реальних умовах.

В старшій школі треба враховувати той факт, що оволодіння іншомовною культурою не починається з "абсолютного нуля". Під впливом загального соціокультурного фону рідного середовища, ще до початку вивчення іноземної мови, в учнів вже сформовані деякі уявлення та знання про іншомовну культуру, що втілюються у певний імідж цієї іншомовної культури, який відрізняється від оригінальної.

Знання цього типу, які і фонові знання, належать до комунікативної компетенції, бо вони зумовлюють володіння змістовним предметом спілкування. Саме тому небажання учня висловлювати свої думки на уроці пояснюється у багатьох випадках тим, що він не володіє інформацією, необхідною для спілкування, або його уявлення про предмет обговорювання значно відрізняються від дійсно існуючого. Учень не має у такому випадку власного відношення, зацікавленості у цій темі, бо він не знайомий з можливими варіантами поведінки, хоча може знати необхідну лексику та граматику.

Отже, на сучасному етапі розвитку відносин між країнами світу вивчення іноземних мов стає передумовою для економічних, політичних та культурних контактів. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання англійської мови має бути присутнім при вивченні культури англійськомовних країн, але при навчанні старшокласників треба безумовно враховувати їх психофізіологічні особливості. На цьому періоді розвитку в них формується світогляд і вони

проявляють зростаючу інформаційну потребу, що на уроці англійської мови може бути задовільнена використанням матеріалів, які враховують лінгвокраїнознавчий аспект навчання. Отже, психофізіологічні особливості учнів сприяють використанню автентичних текстів і різноманітних матеріалів, що є для них допоміжним стимулом. Комунікативний підхід до навчання також зумовлює використання лінгвокраїнознавчої інформації, бо без неї є неможливим спілкування представників різних культур. Соціокультурний компонент відіграє значну роль у формуванні уявлень про культуру іншомовної країни і безперечно є важливою складовою навчання іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бевз Н. В., Гордевська Т. В. Країнознавчі аспекти формування комунікативної компетенції студентів 1 курсу немовних вищих закладів освіти та учнів старших класів ліцеїв і гімназій / Н. В. Бевз, Т. В. Гордевська // Іноземні мови. – 2001. – №2. – С. 45-46.
2. Беляев Б. В. Психология обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М., 1983. – С. 5-16.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 246 с.
4. Голованчук Л. П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Голованчук. – К., 2003. – 340 с.
5. Коломінова О. О. Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова // Іноземні мови. – 2004. – С. 50-53.
6. Кудашова М. А. К вопросу о мотивах изучения иностранного языка учащимися старших классов / М. А. Кудашова // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 5. – С. 55.
7. Малигіна М. Культура і мова ... співіснування чи взаємопроникнення? / М. Малигіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №1. – С. 31-32.
8. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
9. Томахин Г.Д. Реалии – американизмы / Г.Д. Томахин. – М.: Высшая школа. – 1988. – 150 с.
10. Lado R. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers / R. Lado. – Michigan, 1990. – 141 p.

А.Е. Павельчук

Минский государственный лингвистический университет

Научный руководитель: кандидат филол. наук,

доцент Е.Г. Каранетова

Категория прецедентного текста в медийном дискурсе в русском и английском языках

Современная лингвистика все чаще обращается к вопросам изучения текстов, фигурирующих в СМИ, поскольку средства массовой информации являются неотъемлемой составляющей жизни современного человека. Телевидение, радио, пресса и Интернет не только информируют нас о событиях в стране и мире, но и играют большую роль в формировании общественного сознания [3: 5]. Поэтому сегодня активно развивается новое направление языкознания, которое получило название *медиалингвистика* и которое направлено на изучение *медиа-текстов*.

Термин "медиа-текст" появился в англоязычной научной литературе в 90-х годах XX века. Быстрое закрепление и распространение данного термина было обусловлено все более возрастающим интересом к проблеме изучения медиаречи и особенностей функционирования языка в сфере СМИ [5: 24].

Наиболее полное определение медиа-тексту дает В.В. Варченко, говоря о том, что современный медиа-текст представляет собой предназначенный для массовой аудитории креолизованный текст на разных носителях, обладающий актуальным для общества содержанием [3: 94]. Первичной функцией медиа-текста является информирование населения и формирование общественного мнения, а вторичными – развлекательная, образовательная и рекламная.

Как и любому тексту, медиа-тексту присущи такие глобальные текстовые категории, как целостность, связность, завершенность, логичность, членимость и т.д. Однако в последнее время особое внимание уделяется категории *прецедентного текста*. Данный термин был введен в научный обиход Ю.Н. Карауловым и определен им как текст, "значимый для той или иной личности и <...> хорошо известный широкому кругу данной личности; это такой текст, обращение к которому неоднократно возобновляется в дискурсе данной языковой личности" [7: 176]. Иными словами,

прецедентным текстом является общеизвестный текст, такой, о котором говорящие так или иначе знают.

Сегодня большой интерес для исследователей представляет именно масс-медийный дискурс, так как язык средств массовой информации, как никакой другой, отражает актуальные явления и процессы, происходящие в жизни человека и общества. Именно в масс-медийном дискурсе, на наш взгляд, наиболее ярко проявляет себя прецедентный текст, который вызывает огромный интерес со стороны исследователей. Проблема прецедентного текста не нова, так как еще ученые древнего мира говорили о том, что любой текст говорит о других текстах. Сегодня лингвисты также придерживаются этого мнения, говоря о том, что текст является не продуктом одного автора, а продуктом его отношений с другими текстами и строем языка. Закономерно поэтому говорить о том, что каждый текст являет собой интертекст, или совокупность прецедентных текстов [2].

Главной целью нашей работы являлось выявление и сравнение особенностей прецедентного текста в англоязычном и русскоязычном медийном дискурсе.

Для реализации поставленной цели был отобран корпус текстов статей электронных СМИ на русском языке (общим объемом около 36000 слов) и на английском языке (около 36000 слов), содержащих элементы прецедентного текста.

В ходе анализа текстов статей мы обнаружили, что как для русскоязычных, так и для англоязычных текстов СМИ наиболее частотным является употребление таких видов прецедентного текста, как *цитаты*, *аллюзии*, *паратекстуальные включения*, а также *метатекст* и *прецедентный текст как троп*. Мы сосредоточились на исследовании употребления данных четырех видов категории прецедентного текста.

Прецедентный текст в русскоязычном медийном дискурсе

Для анализа текстов СМИ на русском языке нами были выбраны следующие новостные интернет-порталы: *Аргументы и Факты*, *Газета.ру*, *КоммерсантЪ* и *Правда.ру* [1; 4; 6; 8]. Мы намеренно обратились к менее консервативным новостным порталам, где в статьях четко прослеживается мнение автора или редакции, выражаемое с помощью различных средств, в том числе и элементов прецедентного текста.

Согласно результатам нашего исследования, наиболее частотным в текстах СМИ на английском языке является употребление **цитат**. Они встретились в большинстве статей и в большом объеме: на 1000 слов текста приходится 288 слов, входящих в состав цитаты.

Типы цитат, встречающиеся в текстах анализируемых нами статей, разнообразны, но чаще всего встречаются цитаты с точной атрибуцией и тождественным воспроизведением образца:

"Есть такое понятие, как точка невозврата. К сожалению, руководство города Волгограда ее уже достигло и не в силах остановить нарастание долгов" (Волгоградская коммуналка: вернуть "точку невозврата" // Аргументы и Факты. 26.03.2013. Автор: Сергей Зайцев).

Часто встречаются цитаты с точной атрибуцией, но нетождественным воспроизведением образца:

По данным "Почты России", динамика внутрироссийского трафика несопоставима с кросс-бордером: за последние три года количество обрабатываемых почтой посылок внутри страны выросло с 52 млн до 54 млн в год (Почта невозврата // Коммерсантъ. 25.11.2013. Автор: Екатерина Емельянова).

Таким образом, исследование показало, что в русскоязычном медийном дискурсе различные типы цитат встречаются в 38 из 43 текстов статей, то есть в 88% случаев, а средняя частотность их употребления на тысячу слов составляет почти 30%. Такие высокие показатели объясняются тем фактом, что цитата является наиболее простым и надежным методом аргументации и подтверждения истинности сообщаемой информации.

Аллюзии занимают второе место по частотности использования в текстах СМИ. Из 43 новостных статей аллюзии встретились в 24, то есть в 56% случаев. Однако процентное содержание слов, формирующих аллюзии, составляет всего 0,6% от общего количества слов в анализируемых статьях, то есть аллюзия выступает в лаконичной форме, в большинстве случаев представляя собой одно слово либо словосочетание:

*Эта слава Горького, и огромные тиражи, и роскошь в быту, и его упоение социализмом в конце концов поставили ему в вину, превратив **героя-Буревестника** в антигероя* ("Горькая любовь". Три большие любви Максима Горького // Аргументы и Факты. 27.03.2013. Автор: Марина Мурзина).

Здесь выделенное словосочетание "*герой-Буревестник*" является аллюзией на "Песню о Буревестнике" Максима Горького.

В отличие от цитат данный вид прецедентного текста используется не для аргументации, а для создания художественного эффекта.

Цитаты и аллюзии использовались в названиях 28 из 43 статей, то есть в 65% случаев.

Под **паратекстом** понимают текстовое окружение текста: название, эпиграф, сноски, иллюстрации и т.д. Тексты статей на новостных порталах редко оснащаются эпиграфами и сносками, а иллюстрации не интересуют нас с лингвистической точки зрения, поэтому в ходе нашего исследования под **паратекстуальными включениями** мы понимали случаи употребления различных видов прецедентного текста в заглавиях статей.

Приведем пример паратекстуальных включений в русскоязычном медийном дискурсе (с аллюзией на стихотворение М. Исаковского):

Дан приказ ему на Запад. Призывников отправят служить подальше от дома (Дан приказ ему на Запад. Призывников отправят служить подальше от дома // Аргументы и Факты. 30.01.2013. Автор: Андрей Сидорчик).

В контексте нашего исследования явление **метатекстуальности** мы понимали как языковую игру и вариации на тему претекста, чаще всего используемые для создания какого-либо художественного эффекта. В этом смысле понятие метатекстуальности сближается с проявлением *прецедентного текста как тропа*, поэтому мы решили объединить эти два вида прецедентного текста в одну группу и вывести для них общую статистику.

Метатекст и прецедентный текст как троп в среднем встретились в 70% статей, что дает нам право утверждать, что он широко используется авторами газетных статей. Среднее число слов, входящих в состав метатекста, – всего 6 слов прецедентного текста на тысячу слов текста статьи. Отсюда мы можем сделать вывод, что метатекст выступает в очень лаконичной форме.

Приведем пример проявления метатекстуальности в русскоязычном медийном дискурсе.

Посеешь – пожнешь? (Посеешь – пожнешь? // Аргументы и Факты. 24.08.2012. Автор: Луиза Китаева)

Таким образом, мы обнаружили, что в русскоязычных статьях СМИ наиболее часто встречаются цитаты. Аллюзии, паратекстуальные включения и метатекст встречаются в большом количестве статей, но процентная составляющая относительно всех слов, составляющих тексты, крайне мала (0,6%, 0,4% и 0,6% соответственно). Всего слова, составляющие элементы включений прецедентного текста, составляют 30,4% от количества всех словных единиц в статьях.

Прецедентный текст в англоязычном медийном дискурсе

Для анализа текстов СМИ на английском языке нами были выбраны следующие новостные интернет-порталы: *Daily Mail*, *CBS*, *The Moscow Times* и *New-York Times* [10; 9; 11; 12].

В англоязычных статьях мы также сосредоточились на изучении *цитат, аллюзий, паратекстуальных включений и метатекста*.

Цитаты встретились в 100% статей почти во всех источниках. Как и в русскоязычном медийном дискурсе, можно говорить о разнообразии типов цитат, встречающихся в статьях СМИ. Ниже приводится пример цитаты с точной атрибуцией и тождественным воспроизведением образца:

In a witness statement to the court Mr Singh said: 'The most important point which has to be made at the outset is that both I and his mother are deeply ashamed that Jasminder should publicly renounce his cultural heritage and the mutual rights and obligations of the family system in which he was brought up' (I am ashamed my son has abandoned his cultural heritage': Frail father of J800million Radisson-Blu boss gives evidence in luxury hotel as he sues him for shunning Sikh tradition // Daily Mail. 25.11.2013. By Harriet Arkel).

В своем свидетельском показании господин Сингх сказал: "Главное, о чем необходимо сказать в начале – мы с матерью Джасминдера испытываем огромное чувство стыда из-за того, что наш сын публично отрекается от своего культурного наследия, общих прав и обязанностей семейного уклада, в котором он вырос".

Также часто встречаются и цитаты с точной атрибуцией, но нетождественным воспроизведением образца:

*Harry admitted the trip may be "slightly mad" but said **it's worth it to raise awareness for wounded veterans** (Prince Harry: William "jealous" of South Pole trek // CBS. 26.11.2013. By Jessica Derschowitz).*

Принц Гарри признал, что эта поездка немного безрассудна, но сказал, что она стоит того, чтобы повысить уровень осведомленности в отношении раненых ветеранов.

Таким образом, во всех статьях англоязычных источников, изученных нами на предмет присутствия в них цитат, частота употребления данного вида прецедентного текста составила около 37%.

Второе место по частотности использования в текстах СМИ занимают **аллюзии**. Из 47 новостных статей аллюзии встретились в 27. Однако на все тексты всех источников приходится всего 272 слова, составляющих аллюзии, то есть, менее 1% от всех слов в статьях. Приведем пример аллюзии в англоязычной статье:

*Cameron sends love letter to Tory 'loons': As UKIP close to within two points, the Prime Minister offers **an olive branch** to activists* (Cameron sends love letter to Tory 'loons': As UKIP close to within two points, the Prime Minister offers an olive branch to activists // Daily Mail. 21.05.2013. By Tim Shipman).

*Кэмерон отправляет дружеское письмо "бездельникам" консерваторам: в связи с тем, что Партия независимости Соединенного Королевства отстает от Тори всего на два пункта, премьер-министр протянул активистам **руку дружбы**.*

Таким образом, в англоязычном медийном дискурсе аллюзии встречаются более чем в 50% статей всех изученных нами источников. Как в русскоязычных, так и в англоязычных текстах СМИ аллюзия выступает в лаконичной форме, представляя собой либо одно слово, либо словосочетание

Паратекстуальные включения встретились в 43% текстов СМИ на английском языке. Примером паратекста может служить данная цитата-заглавие:

'You gave me hope I will always treasure': First US face transplant patient marries burn victim at the church where he was disfigured ('You gave me hope I will always treasure': First US face transplant patient marries burn victim at the church where he was disfigured // Daily Mail. 31.03.2013. By Sadie Whitelocks, David McCormack and Associated Press Reporter).

"Ты подарила мне надежду, которую я буду хранить всю жизнь": первый в США пациент, которому сделали операцию по пересадке лица,

обвенчался в церкви, где получил увечье, с девушкой, пострадавшей от сильных ожогов.

Употребление цитат в качестве целого заглавия или его части является довольно распространенным явлением в масс-медийном дискурсе.

В медийном дискурсе английского языка **прецедентный текст, выполняющий функцию тропа**, встречается в среднем в 24% изученных нами статей. Выполняя функцию тропа, прецедентный текст может привлечь внимание читателя больше, чем какие-либо другие выразительные средства, особенно, если такое включение помещается в название статьи:

Beckingham Palace goes up for sale as David and Victoria eye up London life... but won't allow developers to buy it (Beckingham Palace goes up for sale as David and Victoria eye up London life... but won't allow developers to buy it // Daily Mail. 30.03.2013. By Lara Gould).

"Бэксингемский дворец" продается! Дэвид и Виктория собираются переезжать в Лондон, но не продадут свой дом застройщикам.

Таким образом, метатекст является наименее употребляемым видом прецедентного текста в медийном дискурсе на английском языке. Частотность употребления метатекста в англоязычных текстах СМИ составляет 0,6%, что является самым низким показателем среди соответствующих показателей остальных видов прецедентного текста, которые рассматривались в нашей работе.

Таким образом, по общему количеству слов, составляющих элементы прецедентного текста во всех статьях каждого корпуса текстов, мы видим, что в англоязычном медийном дискурсе прецедентный текст встречается на 8,3% чаще, чем в русскоязычном медийном дискурсе. Результаты нашего исследования позволяют нам утверждать, что англоязычный медийный дискурс превосходит русскоязычный медийный дискурс по частоте употребления большинства элементов прецедентного текста. Следует отметить, что в данной работе нами изучены только наиболее общие особенности предмета нашего исследования, и, следовательно, полученные в ходе исследования данные также отражают только наиболее общие тенденции и закономерности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргументы и Факты // Онлайн ресурс "Аргументы и Факты" [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: www.aif.ru. – Дата доступа: 15.10.2013–10.02.2014.
2. Артамонова, Ю. Д. Герменевтический аспект языка / Ю. Д. Артамонова, В. Г. Кузнецов [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text12/04.htm>. – Дата доступа: 05.02.2013.
3. Варченко, В. В. Цитатная речь в медиа-тексте / В. В. Варченко. – М.: Либроком, 2012. – 240 с.
4. Газета.ру // Онлайн ресурс "Газета.ру" [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: www.gazeta.ru. – Дата доступа: 15.10.2013–10.02.2014.
5. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т. Г. Добросклонская. – М., 2008. – 203 с.
6. Коммерсантъ // Онлайн ресурс "Коммерсантъ" [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: www.kommersant.ru. – Дата доступа: 15.10.2013–10.02.2014.
7. Петрова, Н. В. Эволюция понятия прецедентный текст / Н. В. Петрова // Вестник Иркутск. гос. лингв. ун-та. – 2010. – № 2. – С. 176–180.
8. Правда.ру // Онлайн ресурс "Правда.ру" [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: www.pravda.ru. – Дата доступа: 15.10.2013–10.02.2014.
9. CBS // Online source "CBS" [Electronic resource]. – 2014. – Mode of access: www.cbs.com. – Date of access: 15.10.2013–10.02.2014.
10. Daily Mail // Online source "The Daily Mail" [Electronic resource]. – 2014. – Mode of access: www.dailymail.co.uk. – Date of access: 15.10.2013–10.02.2014.
11. Moscow Times // Online source "The Moscow Times" [Electronic resource]. – 2014. – Mode of access: www.themoscowtimes.com. – Date of access: 15.10.2013–10.02.2014.
12. New-York Times // Online source "The New-York Times" [Electronic resource]. – 2014. – Mode of access: www.nytimes.com. – Date of access: 15.10.2013–10.02.2014.

І.С. Панасюк

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент кафедри міжкультурної

комунікації Савчук І.І

Концепт ВИБІР. Лінгвістичні механізми усвідомлення.

Проблема зв'язку мови й мислення посідала одне із центральних місць у лінгвістиці. Лінгвофілософія з її одвічним питанням про співвідношення мови і мислення, лінгвокогнітологія з її рефлексіями щодо свідомості та знання, лінгвoseмантика з її розвідками в області значення, смислу і змісту, лінгвокультурологія з її пошуками універсального і етноспецифічного – всі вони стали, по суті, тим стартовим майданчиком, на якому концепт отримав путівку в наукове життя [9: 44–45].

Мета нашого дослідження полягає у визначенні мовних засобів вираження концепту ВИБІР у англійській мові.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) визначитися із дефініцією терміна "концепт";

2) проаналізувати сполучуваність концепту ВИБІР у англійській мові.

Об'єктом дослідження є мовні одиниці на позначення концепту ВИБІР та його концептуальних ознак, а предметом – здатність вилучених мовних одиниць відображати домінантні чи периферійні ознаки зазначеного концепту.

Основною одиницею концептивістики виступає концепт – багатовимірне утворення, що характеризується такими диференційними ознаками: зв'язок з мовою, мисленням, пам'яттю та психікою; абстрагування; етнокультурне забарвлення; момент переживання; специфікація; узагальнення; безтілесність; відкритість; вічність; динамічний характер; гнучкість; множинність складників; потенційна суб'єктивність; тривалість і складність формування; стереотипність відображення ментальної дійсності і виконує пізнавальну функцію, функції збереження знань про світ, структурування знання, орієнтування у світі [1: 260].

Вперше застосування терміна “концепт” зафіксовано в 1928 році у статті

С. А. Аскольдова “Концепт і слово”, проте його дефініція з'явилася у науковій літературі лише в середині ХХ століття. Саме під концептом автор розуміє “мисленнєве утворення”, яке замінює нам у процесі мислення невизначену множинність предметів одного й того ж роду [1: 267].

Трактування цього терміна вирізняється своєю неоднозначністю та суперечливістю. Спочатку концепт сприймали як синонім до слова “поняття”. У “Лінгвістичному енциклопедичному словнику”. В. Н. Ярцевої терміну “поняття” подається синонім “концепт”. Справді, концепт близький за значенням до поняття, бо є підсумком або сходинкою пізнання світу, мобільний та мінливий, може відбиватися у мовній формі, а може опредмечуватися у невербальній формі або залишатися в ідеальній області людського існування та його свідомості [7: 176].

За визначенням Ю. С. Степанова, концепт – ніби згусток культури у свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить в ментальний світ людини. З іншого боку, це те, за допомогою чого людина сама вливається в культуру, а в деяких випадках і впливає на неї [10: 40].

Концепт як дискретну змістову одиницю колективної свідомості чи ідеального світу, яка зберігається в національній пам'яті носія мови у вербальному вигляді, подає А. П. Бабушкін. Крім того, у своїй праці “Типи

концептів в лексико-фразеологічній семантиці мови” автор розглядає низку визначень цього терміна і пояснює його як ментальну репрезентацію, яка визначає, як речі пов’язані між собою і як вони категоризуються [2: 90].

У дослідженнях концепту виокремлюються щонайменше три основні виміри (аспекти) концепту: образний, понятійний й ціннісний. Образна сторона концепту – зорові, слухові, тактильні, нюхові та смакові характеристики предметів, явищ, подій, відображених у нашій пам’яті. Інакше кажучи – це релевантні ознаки практичного знання. Асоціативно – образний вимір є зв’язком концепту з іншими на основі метонімічних та метафоричних переносів [2; 4; 5; 10].

Понятійна сторона концепту – це його мовна фіксація, його позначення, опис, ознакова структура, дефініція, зіставні характеристики одного концепту у межах цього чи іншого концептуального ряду. Найважливіша якість концепту – його голографічна багатовимірна убудованість у систему нашого досвіду. Оцінна сторона концепту – важливість цього психічного утворення як для окремої особи, так і для всього мовного колективу. Вона є також визначальною для виділення концепту. Сукупність концептів, які розглядаються через призму їхньої ціннісної орієнтації, утворює ціннісну картину світу. У цьому складному ментальному утворенні виділяються найсуттєвіші для тієї чи іншої культури смисли, ціннісні домінанти, сукупність яких утворює певний тип культури, що підтримується і зберігається в мові.

Як і О. С. Кубрякова, З. Д. Попова та І. А. Стернін під концептом ми розуміємо одиницю ментальної інформації, квант знань про дійсність, її елементи, перспективи, характерні для певного соціуму, що трактується у трьох вимірах: понятійному, асоціативно-образному, оцінному [6: 89].

Концепти існують як в індивідуальній свідомості мовної особистості, так і в колективній свідомості мовної групи [6: 200].

Як наголошують лінгвісти, найкраще отримати доступ до концепту можна через мовні засоби. Тобто йдеться про те, що слова є одним з джерел формування концептів у свідомості людини. Крім того, вони потрібні для повідомлення концептів та їх обговорення [8: 8].

У такий спосіб ми підійшли до концептуального аналізу концепту ВИБІР. Вибір – стадія волі, що має на увазі селекцію однієї з двох або більше альтернатив, інколи після періоду обмірковування [5: 50].

На першому етапі ми виявили ядро концепту ВИБІР, проаналізувавши лексичне значення слова Вибір у тлумачних словниках, а саме Oxford Advanced Learner's Dictionary та Longman Dictionary of Contemporary English. Провівши словникову роботу та дослідивши значення Choice у всіх словниках, ми отримали загальне визначення: *the possibility to choose between several things* (можливість прийняття рішення, вирішення між двома чи більше можливостями) [12; 13].

Тобто, для того, щоб зробити вибір, людина змушена прийняти певне рішення. А прийняття рішень, як правило, дається завжди важко і залежить від того, наскільки сильною є мотивація або бажання зробити правильний вибір.

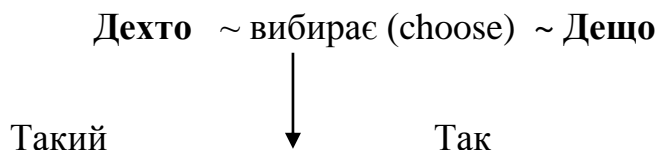
Синонімами до слова *choice* є *selection, discretion, election, liberty, preference, volition, way, pick, druthers, option, range* [14].

Лексема Choice вживається також у таких словосполученнях, як *Hobson's choice* (the choice between taking what is offered and getting nothing at all. (Thomas Hobson was a man who kept horses and did not give people a choice about which horse they could have.)), що означає, що будь-який вибір не принесе бажаного результату; *be spoilt for choice* (to have so many good possible choices that it is difficult to make a decision) – у цьому випадку вибір такий великий, що дуже важко прийняти рішення. Ще один варіант реалізації лексими Choice ми бачимо в прикметнику *choosy* (particular in making a choice; difficult to please), що зображує людину, якій дуже важко зробити вибір [12].

Один із видів представлення концептів – фреймова репрезентація. У виділених С.А. Жаботинською основних типах фреймів ми вбачаємо оптимальний шлях дослідження концепту ВИБІР і виокремлення поняттєвого, аксіологічного та образного складників [4: 12-25].

Користуючися методикою, запропонованою С. А. Жаботинською, фреймова репрезентація концепту ВИБІР набуває таких слотів: процедура вибору має пропозиційну структуру, яка містить предикат *Choose* та

аргументи ХТО, ЩО. Додатковим вільним аргументом є ТАК, тобто схематично ситуацію вибору можна зобразити так :



У житті кожної людини настає момент, коли вона повинна зробити якийсь вибір (свій вибір). Суб'єкт вибору може бути перебірливим або неперебірливим у певних ситуаціях або в чомусь. А об'єкт вибору може бути різноманітним: життєвий шлях, професії, стиль життя, друга половинка тощо. Причини вибору також бувають різними: ми вибираємо те, що нам більше подобається, те, про що ми мріємо або вважаємо більш доречнішим. Але іноді людина змушена робити те, що їй нав'язують умови або хтось інший незалежно від її власного бажання. Проте інколи особа, розуміючи всю складність ситуації та усвідомлюючи можливі наслідки, не хоче робити те, до чого її змушують.

Наступні ідіоматичні фрази якнайкраще висвітлюють складність прийняття вибору: *to be Torn Between; A Bird in the Hand is Worth Two in the Bush; to be on the Fence; in a quandary; luck of the draw; line of least resistance; my way or the highway; test the water(s); no-brainer* [11].

Отже, концепт ВИБІР об'єктивується в мові за допомогою лексичних одиниць, синтаксичних структур та фразеологічних одиниць. Звичайно, концепт може виражатися й текстами та їх сукупністю, про що йтиметься в подальших дослідженнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность: Антология / под ред. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 30.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. – 104 с.
3. Вежбицкая А. Лексикография и концептуальный анализ. – Анн Арбор, 1985. – С. 123.
4. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов // Вісн. Черкас. ун-ту: сер. “Філолог. науки”. – 1999. – Вип. 11. – С. 12-25.
5. Джеймс Древер. Словник психології – A Dictionary of Psychology by James Drever. Middlesex: Penguin Reference Books, 1952 – 1966.
6. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 245 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Научн. изд-во “Большая Российская энцикл.”, 2002.

8. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие “концепт” в лингвистических исследованиях. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 1999. – 30 с.
9. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя, 2008. – 332 с.
10. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – М. : Шк. “Языки русской культуры”, 1997. – 824 с.
11. Cambridge International Dictionary of Idioms, CD – ROM.
12. Longman Dictionary of Contemporary English, CD – ROM, Updated Edition.
13. Oxford Advanced Learner’s Dictionary, CD – ROM.
14. Thesaurus, Oxford Paperback, Third edition, 2006.

Т.Є. Перевознюк

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент О. С. Комар

Лінгвокультурна специфіка паремій з погляду гендерної лінгвістики

Останнім часом як вітчизняним, так і закордонним науково-культурним загалом активно обговорюються гендерні питання, що пов’язані із соціально-політичним розвитком, посиленням процесу становлення гендерної свідомості в усьому світі. З’явившись у вітчизняних соціальних та гуманітарних студіях на початку 1990-х, термін “гендер” та пов’язана з ним проблематика набули значного поширення і розвитку, оскільки апелювали до одного з найгрунтовніших поділів людства – поділу на статі[5, с. 5].

Ключове поняття у гендерних дослідженнях – “гендер”(gender). Цей термін уперше був використаний у 1968 р. психологом Р. Столлером, який встановив залежність між розумінням чоловічих і жіночих ролей, позиціями, рисами характеру та особливостями суспільного розвитку. Як аналітична категорія “гендер” уперше був уведений у наукову літературу в 1986 р., коли вийшла стаття американського історика Дж. В. Скотта “Гендер: значима категорія історичного аналізу”. Він визначає дану категорію як “складовий елемент соціальних відносин, заснований на усвідомлених статевих розходженнях”. Згодом прибічники цієї думки запропонували використовувати слово “стать” (sex) для визначення біологічних (фізіологічних і морфологічних) відмінностей людини, а слово “гендер” – для характеристик соціально-культурного плану.

Розуміння “гендера” містить деякі розбіжності, що зумовлено лексичним значенням слова. Означене поняття не визнане усіма дослідниками, дотепер

воно нерідко замінюється більш звичними термінами “*feminism*”, “*sexualities*” або просто “*стать*” [2, с. 289-290].

Мова у своєму розвитку відображає, як правило, всі суттєві зміни, які відбуваються в певному соціумі. Своє вираження вони знаходять передусім у лексичному пласті мови, проте деякі зміни також можуть спостерігатися на фонетичному, синтаксичному та прагматичному мовних рівнях. Окрім розділів мовознавства, які досліджують ці одиниці, зміни у мові та їх суспільні чинники можуть розглядатися й іншими галузями лінгвістики: соціолінгвістикою, комунікативною, функціональною та контрастивною лінгвістикою, психолінгвістикою та лінгвокультурологією, а також дискурсознавством та перекладознавством.

Окрема галузь у мовознавстві, яка розглядає та досліджує проблему гендерної диференціації у мовній площині, отримала назву “**гендерна лінгвістика**”. Предметом розгляду цієї лінгвістичної дисципліни є різні аспекти прояву гендеру в лексикології, дискурсознавстві, комунікативній лінгвістиці, лінгвокультурології, перекладі. При цьому переважна кількість праць опублікована західними вченими на матеріалі англійської мови. Це пояснюється тим, що англійська мова є типово андроцентричною, за визначенням феміністок – “*a man-made language*” (“мова, створена чоловіком”). Підтвердженням цього є вживання до недавнього часу слова “*man*” (“чоловік”) у загальнородовому значенні “людина, особа”. Навіть зараз, через кілька десятиріч після гендерної реформи, праці американського лінгвіста А. Пауелс доводять, що заміна гендерно маркованої лексеми “*man*” у назвах професій феміністично забарвленою лексемою “*woman*” або ж гендерно нейтральною “*person*” відбувається в мовленні не завжди [1, с. 1-7].

Рух за рівні права жінок з чоловіками має значний вплив як на життя сучасного суспільства, так і на його мову. Нарівні зі змінами в соціальній і культурній галузях зазнали суттєвих перетворень в англійській мові слова і словосполучення, які тим чи іншим чином дискримінують жінок або не відображають ту важливу роль, яку вони мають сьогодні у всіх аспектах життя суспільства, вони поступово витісняються з повсякденного побуту [3, с. 2-6].

Суспільство приписує жінкам та чоловікам різні ролі, різні норми поведінки, а також формує в них різні сподівання – і все це відбито в мові. Інтерес до вивчення гендерних аспектів мови й мовлення зумовлений, з одного боку, посиленням феміністського руху, а з другого – загальною тенденцією лінгвістичних наук до вивчення соціальних умов, за яких відбувається комунікація, зокрема людського чинника в мові.

Гендерна проблематика в мовознавстві розглядається в основному у двох аспектах: як чоловік та жінка зображені в мові та чи є відмінності у їхньому мовленні. У першому випадку ми маємо справу переважно з мовою як системою, тоді як у другому – з мовленням, мовленнєвою діяльністю, яка є реалізацією мови на практиці.

Асиметрії мовної системи, глибинні гендерні стереотипи широко відображені у фразеології, зокрема у пареміях. Саме фразеологія презентує носіям мови готові матриці для оцінювання жіночих та чоловічих якостей і саме в ній відбитий досвід патріархального суспільства, яке відводить жінці другорядні ролі. Підбір паремій, які характеризують жінку нерозумною, недалекою, безпорадною, які негативно оцінюють жіночі якості (ініціативність, непоступливість, цілеспрямованість), позитивно маркуючи їх же стосовно чоловічої статі, можна знайти в будь-якому фразеологічному словнику. Так само фразеологія нав'язує певні стереотипи чоловічої поведінки; порушення жорсткої межі маскулінності/фемінності, “ожіночнення” завжди оцінюється вкрай негативно [5, с. 454-455]. Зазначимо, що паремії, які містять в собі гендерний аспект, називають гендерно маркованими. Вони виступають у функції культурних знаків-еталонів і стереотипів культурно-національного світорозуміння людини та її ролі в суспільстві. У них міститься відшліфована народна мудрість, а мовні факти отримують особливу глибину і висвітлюються з погляду менталітету будь-якої лінгвокультурної спільності й представляють велику цінність при зіставленні та порівнянні близьких і неспоріднених мов [4, с. 1-3].

Гендерний аналіз паремій дозволяє вибудувати такі їхні семантичні смислові зони:

1. Риси характеру жінки (дружини): *Добру жінку взяти – горя не знати; All women are good;*

2. Відносини між чоловіком і дружиною: *Без мужа жона – кругом сирота; Men get wealth and women keep it, A cheerful wife is the joy of life, A good husband makes a good wife;*

3. Розподіл влади в сім'ї: *Чоловік голова, жінка шия – куди захоче туди й поверне; Men make houses, women make homes, A woman's place is at home;*

4. Жіноча зовнішність: *На красиву жінку гарно дивитися, а з розумною гарно жити; Women have long hair and short brains, As a jewel of golden a swine's snout, so is a fair woman which is without discretion;*

5. Вірність: *Не заглядайся на чужих жінок, бо свою загубиш; All are good lasses, but whence come the bad wives;*

6. Жінка як мати: *Як квочка з курчатами, так і жінка з дітьми; A mother's love never ages, A pitiful mother makes a scabby daughter, Like mother, like daughter;*

7. Вік жінки: *Де чоловік старий, а жінка молода, там вогонь і вода; A young maid married to an old man is like a new house thatched with old straw;*

8. Здоров'я жінки: *Одежда добра з нова, а жінка здорова; A good wife and health is a man's best.*

Такий аналіз дає можливість побачити загальну гендерно марковану структуру концепту “жінка” у мовній свідомості [6, с. 84-86].

Таким чином, гендерно марковані паремії відображають формування та укорінення певних стереотипів щодо зображення чоловіка та жінки у їх взаємовідносинах. У них відображені процеси розвитку суспільства і мови, де зростає значення жінки як особистості, набуває значення її рівноправність у стосунках з чоловіком, але знижується шанобливе до неї ставлення чоловічої статі. Застосування саме гендерного підходу дозволяє досліджувати більш широке коло питань і по-новому висвітлити феномен статі. Якщо категорія “стать” вагома для аналізу ряду лексичних одиниць, де вона є лише компонентом значення, то гендерні дослідження в мовознавстві охоплюють значно ширше коло питань. У цьому випадку гендер осмислюється як конвенціональна сутність, у чому й полягає його головна відмінність від статі як біологічної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Буяр І. Гендерна лінгвістика: здобутки та перспективи / Буяр І. Ю. // Соціолінгвістика. – 2007. – №4. – С. 287-290. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/natural/nvnu/filolog/2007_4/10/2.pdf
2. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). / відпов. ред. Левківський К. М. – 2-ге вид. – К. : ПЦ Фоліант, 2005. – 351 с.
3. Герасименко Д. Проблемы гендерной дифференциации в современном английском языке / Герасименко Д. В. // Вестник МГОУ. Серия “Лингвистика”. – 2011. – №4. – с. 27-30. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&rct=j&ei=dwjNUrebKueCyAPh1YCgBg&url=http://vestnik-mgou.ru/library/files/incoming/3/2011/4/content.pdf&cd=2&ved=oCCoQFjAB&usg=AFQjCNFfcVPHAlpIKbbQWw4Ys9gF3idTaQ>
4. Закирова Ю. Лингвокультурологическое исследование гендера в паремиях (на примере семантической группы “Любовь” мужской картины мира русского, английского, немецкого и итальянского языков) / Закирова Ю. А. // Вестник МГОУ. Серия “Лингвистика”. – 2011. – №5. – с. 93-98. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&rct=j&ei=fA3NUsjZK4bFyQPAsIGQBg&url=http://vestnik-mgou.ru/library/files/incoming/3/2011/5/st15.pdf&cd=4&ved=oCDEQFjAD&usg=AFQjCNEt8gai1hT_e3t9Ltwu7-PkUyvNBA
5. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. / ред. кол.: Агеева В.П., Кобелянська Л.С., Скорик М.М. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
6. Ткаченко Ю. Концепт "ЖІНКА" в українській лінгвоментальності (на матеріалі прислів'їв та приказок) / Ю. Ткаченко // Українська література ХХ-ХХІ століття: гендерний аспект: матеріали науково-практичної студентської конференції. – Вип. 1 – Одеса, 2008. – 192 с.

А.О. Перетяцько

Хмельницький національний університет

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент, К. М.Скиба

Проблеми перекладу під час ХХІІ Зимових Олімпійських ігор

За Олімпіадою у Сочі спостерігав весь світ. Перекладачі були міжнародним голосом цих змагань. Та чи чисто звучав цей голос? Саме проблемам перекладу під час проведення ХХІІ Зимової Олімпіади присвячена наша стаття.

За даними російських ЗМІ, які посилаються на офіційні джерела, під час проведення Олімпійських Ігор у Сочі працювало близько 1000 перекладачів, при чому лише 50 з них були професійними. Решта ж – волонтери, більшість з яких володіли іноземними мовами лише на середньому рівні [3].

Хоча Сочі вразили глядачів своїм розмахом, без помилок та огріхів не обійшлося і тут, у тому числі й у сфері перекладу. Найбільше помилок та неточностей при перекладі припало на назви вулиць, установ і закладів (у

тому числі й спортивних об'єктів Олімпіади), вивісок, приватних структур та аббревіатур на позначення форм їхньої власності.

Згідно загальноприйнятих правил перекладу, назва вулиці транслітерується або транскрибується, тоді як саме позначення *вулиця*, *площа*, і т. д. перекладається [2: 109]. Але ми бачимо, що назви деяких вулиць, всупереч правилам, все ж переклали, наприклад *вул. Возрождения* стала *Revival st.*, *вул. Ружейная* перетворилася на *st. Shotgun*, до того ж позначка *st.* стоїть, на зразок російської назви, перед назвою вулиці, що суперечить правилам англійської мови. Як перекласти назву *вул. 50 лет СССР* перекладачі так і не визначились, тому з'явилися три різні варіанти перекладу: *50 years USSR*, *50 let SSSR* та *50-letiya SSSR*. Є й дійсно кумедний спосіб перекладу, де один зі складників назви перекладений, інший – транслітерований, наприклад *вул. Голубые Дали* переклали як *Blue Dali st.* [4; 6].

На сайті м. Сочі опубліковано правила перекладу вивісок та інформаційних табличок, які відрізняються від загальноприйнятих. За загальноприйнятими правилами, аббревіатура вихідної мови замінюється відповідною аббревіатурою мови перекладу, якщо інше не зазначено в юридично завіреному варіанті перекладу окремих організацій [2: 105]. Але за правилами перекладу XXII Олімпіади такі аббревіатури просто транслітеруються [5]. За цими правилами *ООО Арвика* перекладено як *ООО Arvika*, *ИНН 2317027679* – як *INN 2317027679* і т. д. [5]. Практика показала, що аббревіатури, перекладені за такими правилами, не є зрозумілими для іноземців. В мережі Інтернет навіть з'явилися пояснення таких аббревіатур для англомовних громадян [6].

Проблема перекладу чи транслітерації торкнулася й інших громадських об'єктів. Так вивіска на залізничному вокзалі була транслітерована як *J/D Vokzal*, а не перекладена як *Railway Station* [6].

Чимало плутанини вийшло і з годинами роботи громадських закладів, у тому числі олімпійських об'єктів. В англійській мові фрази на кшталт *робочі години*, *графік роботи* звучать як *opening hours*, *working hours*, *business hours*, але аж ніяк не *time work*. Також виникала плутанина із позначками *a.m.* та *p.m.* [6].

Є також багато помилок, які, скоріше за все, були допущені через неуважність. Так *вул. Несеб́рская* перетворилася на *вул. Несербскую*, а популярний курорт *Красная Поляна* переклали як *Krasnaya Lolyana* [1].

Варто також згадати про головний слоган XXII Зимової Олімпіади: *Жаркие. Зимние. Твои.* Англійською мовою він звучить так: *Hot. Cool. Yours.* Слова *hot* та *cool* є полісемантичними. Прикметник *hot* може перекладатися не лише як *жаркий*, а й як *запеклий*, *гарячий*, *палкий*, *спритний*, тобто одночасно характеризувати як моральну, так і фізичну підготовку спортсменів та вболівальників. Прикметник *cool* означає не лише *зимовий*, *прохолодний* (що має безпосереднє відношення до зими), а також і *класний*, *відмінний* (що влучно характеризує дух самої Олімпіади). Загалом бачимо, що російський варіант офіційного слогану виявився менш полісемантичним та влучним, ніж англійський. Тому можемо сказати, що це один з тих рідкісних випадків, коли переклад виявився більш стилістично забарвленим, ніж оригінал.

Отже, у статті ми проаналізували найпоширеніші помилки, яких допустилися перекладачі під час підготовки до Зимової Олімпіади у Сочі. Таким чином, ми дійшли висновку, що найпоширенішою серед них була проблема вибору між транслітерацією та дослівним перекладом. Тому при перекладі під час таких заходів треба орієнтуватися на аудиторію, на яку спрямований даний переклад.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сочи наводнили безграмотные вывески [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vedomosti.ru/sochi-2014/news/22040241/sochi-navodnili-bezgramotnye-vyveski>
2. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник / І. В. Корунець. - Вінниця. «Нова Книга», 2001 – 448 с.
3. Большинство переводчиков на Олимпийских играх в Сочи будут волонтерами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ria.ru/olympic_games/20111203/505691034.html#13930882560403&message=resize&relo=register&action=addClass&value=registration
4. Улицы Сочи пострадали от неправильного перевода на английский язык [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.km.ru/v-rossii/2013/12/16/turisticheskii-biznes/727885-ulitsy-sochi-postradali-ot-nepravilnogo-perevoda-na>
5. Правила перевода вывесок, информационных табличек [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sochi-2014.su/index.php/download/translation-rules>
6. English signs of the Olympic capital... Would you understand? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stayinsochi.com/>

Уманський державний педагогічний університет ім. П. Г. Тичини
Науковий керівник Постолєнко І.С. кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри англійської мови та методики викладання

Сучасні підходи до вивчення поняття концепту

Одним з провідних понять сучасної когнітивної лінгвістики є концепт. Увагу лінгвістів привертають перш за все концепти, що найтісніше пов'язані з культурою народу і найяскравіше відбивають специфіку його колективної свідомості.

На дослідження сучасних підходів до вивчення поняття концепту спрямовані сьогодні численні філологічні дослідження А.П. Бабушкіна[1], І.А.Стерніна[5], З.Д. Попової[3], В.І. Карасика[2].

Метою статті є розгляд і характеристика сучасних підходів до вивчення поняття концепту.

Термін концепт, який прийшов у лінгвістику, культурологію, а потім і лінгвокультурологію з логіки і математики, набуває все більшого поширення. Існує безліч різноманітних тлумачень терміна «концепт», що частково пояснюється його приналежністю до різних галузей знань та індивідуально-авторським визначенням їх у відповідних наукових контекстах: мисленнєвий акт; контур (конфігурація) майбутньої події; поняття а пріогі; «мовний матеріал», що виявляє себе в процесах говоріння й розуміння; елементарна одиниця результатів пізнання, одиниця культури; оперативна змістова одиниця пам'яті; код; трансцендентна універсалія; психічна установка; капсула думки; жива матерія; нескінченні швидкості кінцевих рухів; згусток культури в свідомості людини[1;5].

Концепт постає перед нами як узагальнююче абстраговане поняття, що входить в базові концептуальні шари психіки і є будівельним матеріалом когнітивної картини світу. Традиційне розуміння концепту також не виключає розгляд питання про його національну специфіку, хоч і не передбачає наявності в концепті ціннісного компонента, що є основою лінгвокультурного підходу до розуміння концепту, розробленого сучасними дослідниками.

У лінгвістичних публікаціях останніх років концепт не ототожнюється з поняттям. Сучасна наука визначає концепт і поняття як сутності різного

порядку. І хоча розуміння терміна концепт у сучасній лінгвістиці досить варіативне, та й сам термін не має однозначного визначення, не викликає суперечок лише те положення, що концепт належить свідомості і включає чуттєво-вольові та образно-емпіричні характеристики[1].

Автори «Короткого словника когнітивних термінів» розглядають концепти як ідеальні абстрактні одиниці, смисли, якими оперує людина в процесі мислення, і які відображають зміст досвіду і знання, зміст результатів усієї діяльності людини і пізнання нею навколишнього світу у вигляді певних одиниць, «квантів знання». При цьому наголошується, що зміст концепту включає інформацію про те, що індивід знає, припускає, думає, уявляє той чи інший фрагмент світу. Концепти зводять все різноманіття спостережуваних явищ до чогось єдиного, під певні, вироблені суспільством категорії та класи.

Прийнято розрізняти такі підходи до інтерпретації терміну концепт: лінгвістичний, когнітивний, культурологічний.

Лінгвістичний підхід представлений точкою зору, що концепт існує для кожного словникового значення, і розглядається як алгебраїчний вираз значення. В цілому, представники даного напрямку розуміють концепт як увесь потенціал значення слова разом з його конотативним елементом.

Прихильники когнітивного підходу до розуміння сутності концепту відносять його до явищ ментального характеру. Так З. Д. Попова, Й. А. Стернін та інші представники воронезької наукової школи зараховують концепт до розумових явищ, визначаючи його як глобальну розумову одиницю, «квант структурованого знання»[3].

Представники третього підходу при розгляді концепту велику увагу приділяють культурологічному аспекту. На їхню думку, вся культура розуміється як сукупність концептів та відносин між ними. Концепт тлумачиться ними як основний осередок культури в ментальному світі людини. Цього погляду дотримуються Степанов Ю. С., Слишкін Г. Г. [4].

Необхідно зауважити, що усі вищенаведені підходи, пов'язані між собою, а не протиставлені один одному.

Концепт, з точки зору когнітивної лінгвістики, є «парадигматична структура, що виводиться з синтагматичних відносин імені, фіксованих в тексті»[2].

І.А. Стернін трактує концепт як «комплексну розумову одиницю, яка в процесі розумової діяльності повертається різними сторонами, актуалізуючи в процесі розумової діяльності свої різні ознаки і шари» [3: 27].

І.А. Стернін представляє модель концепту в термінах ядра і периферії. У результаті аналізу даних, отриманих в ході психолінгвістичного експерименту, автор приходить до висновку, що в ядро концепту входить найбільш яскравий образ, який носить індивідуальний чуттєвий характер і, за висловом І.А.Стерніна, кодує концепт для розумових операцій. Ядро концепту володіє яскравим особистісним забарвленням, так як наочно-чуттєвий образ формується з особистого досвіду людини. Таким чином, ядро концепту являє собою його базовий шар і сукупність когнітивних шарів і когнітивних сегментів у сукупності утворюють їх когнітивні ознаки [5: 61].

Польова модель концепту, розроблена З.Д. Поповою і І.А. Стерніним, виглядає наступним чином:

- 1) ядро — наочно-чуттєвий образ;
- 2) базові шари — різні за ступенем абстракції концептуальні ознаки і в силу цього знаходяться на різній відстані від ядра, володіючи різною яскравістю по відношенню один до одного;
- 3) інтерпретаційне поле концепту, що відображає оцінки і трактування змісту ядра та концептуальних ознак у вигляді установок свідомості, тверджень, різного роду стереотипів, що належать національній, груповій або ж індивідуальній свідомості [3].

Абсолютно протилежний напрямок дослідження передбачає лінгвокультурний підхід, що йде, відповідно, від культури до індивідуальної свідомості. Представниками цього підходу слід вважати В.І. Карасика, Ю.С. Степанова, В.М. Нерознака, В.Г. Зусмана, В.В. Красних, В.А. Маслову, Н.Ф. Алефіренко.

Лінгвокультурний підхід дозволяє проникнути в глибинну сутність концептів, що сформувалися в колективній мовній свідомості нації, розкрити систему цінностей і оцінок, на розвиток якої вплинув культурний, мовний і, нарешті, громадський досвід тієї чи іншої соціо-культурної спільноти. Цей підхід орієнтований на вивчення культурних концептів.

Зовсім інший напрям вивчення концепту пропонує А.П. Бабушкін, чий підхід більшість дослідників вважає семантичним, оскільки він розглядає

концепт в рамках такого лінгвістичного напрямку як когнітивна семантика. А.П. Бабушкін розробив класифікацію концептів за лексико-фразеологічною основою. У центрі дослідницьких інтересів А.П. Бабушкіна знаходяться лексичні та фразеологічні концепти. Таке розмежування проводиться на основі словникових дефініцій концептів. А.П. Бабушкін визначає концепт як будь-яку дискретну одиницю колективної свідомості, яка відображає предмет реального або ідеального світу і зберігається в національній пам'яті носіїв мови у вигляді пізнаного вербально позначеного субстрату [1:95].

Ще одним представником семантичного підходу до вивчення концептів можна назвати М.М. Болдирєва, який також розробив типологію концептів в рамках когнітивної семантики. Типи концептів, виділені Н.Н.Болдирєвим, по суті мають багато спільного з типами концептів, запропонованими А.П. Бабушкіним, хоча в більшості випадків М.М. Болдирєв користується іншими термінами. Класифікацію А. П. Бабушкіна, М. М. Болдирєв доповнює класом граматичних концептів, а також поділяє концепти за змістом і ступенем абстракції.

Отже, нами були представлені різні підходи до розуміння суті явища концепт, сфокусовані на різних сторонах цього багатовимірного ментального утворення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А.П. Бабушкин. – Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 1996. – 104 с.
2. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин. – // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – С. 75–80.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии / З.Д. Попова, – И.А. Стернин. – Воронеж: ВГУ, 2002. – 314 с.
4. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г.Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 128с.
5. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта / И.А. Стернин. – // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж/: Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – С. 58–65.

І.П. Підкалюк

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

Кандидат педагогічних наук, доцент Пиндик О.Г

У статті поданий теоретичний матеріал визначення топоніміки та її класифікації, проаналізовані декілька іншомовних словників.

Ключові слова: *топоніміка, топонімічна лексика, лексикографія.*

Аналіз топонімічної лексики з лексикографічної точки зору

Актуальність проблеми: Питання топоніміки здавна були в колі інтересів як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Деякі з них, наприклад М.Ломоносов, О.Потебня, І.Бодуен-де-Куртене, у своїх мовознавчих дослідженнях спиралися на топонімічний матеріал; інші (І.Срезневський, М.Максимович, М.Сумцов, О.Соболевський, О.Саліщев) розглядали його як предмет окремого дослідження. Відомі давньоруські тексти, що являють собою збірники географічних назв і їх класифікацію. [1: 63] У найдавніших руських літописах ми знаходимо не тільки географічні назви, але й спроби пояснення їх походження. Питання топоніміки розглядалися у працях з історії, географії, мовознавства від глибокої давнини і до наших днів, хоча сам термін „топоніміка” з’явився близько ста років тому.

Мета дослідження: дослідити основні принципи лексикографічного опису топонімів в словниках англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження: Топоніміка - наука, що вивчає географічні назви, їх походження, смислове значення, розвиток, сучасний стан, написання та вимову, а також природні та соціальні умови минулого, за яких дані назви виникли. Топоніміка є інтегральною науковою дисципліною, яка знаходиться на стику трьох областей знань: географії, історії та лінгвістики.[5: 226]

Базовим поняттям топоніміки виступає топонімія - сукупність назв (топонімів) на певній території. Основне значення і головне призначення географічної назви - фіксація місця на поверхні Землі. Серед топонімів виділяються різні класи, такі як:

- хороніми - назви будь-яких територій, областей, районів;
- астіоніми - назви [міст](#);

- [урбоніми](#) - назви внутрішньоміських об'єктів;
- годоніми - назви [вулиць](#);
- агороніми - назви [площ](#);
- [дромоніми](#) - назви шляхів сполучення;
- [гідроніми](#) - географічні назви водних об'єктів, у тому числі:
- [ороніми](#) - назви порушених форм [рельєфу](#) (гір, хребтів, вершин, пагорбів);
- [ойконіми](#) - назви населених місць;
- геоніми - назви доріг, проїздів і т. п.[6: 54]

На численних прикладах дослідження територій переконуємося, наскільки географічні назви пов'язані з особливостями місцевості, відображають її характер, при тому не лише у фізичному, а й економіко-географічному плані. Цю закономірність В.Никонов сформував так: топоніміка відображає не лише географічне середовище, а й ставлення суспільства до нього. Людина відзначає в середовищі насамперед ті аспекти, які на цей час найважливіші для неї, для її діяльності та існування. Таким чином, топонім – це соціальне явище, яке не просто відображає властивості об'єкта, а подає їх крізь призму людського уявлення про даний об'єкт, розкриваючи реалії колишньої матеріальної і духовної культури населення. Топонімія являє собою систему понять, які формувалися протягом певного історичного часу. [7: 16]

Пропонуємо розглянути як різні автори визначають географічні назви з лексикографічної точки зору. Вашій увазі пропонуються такі іншомовні словники:

1. Большой англо-русский словарь: в 2-х т. Ок. 160 000 слов./Авт. Ю.Д. Апресян, И.Р. Гальперин, Р.С. Гинзбург и др. Под общ. рук. И.Р. Гальперина и Э.М. Медниковой. – 4-е изд., испр., с Дополнением – М.: Рус. яз., 1987 Т.И. А-М

2. Зубков М., Мюллер В. Сучасний англо-український та україно-англійський словник. – Х.: ВД «Школа», 2005. -768 с.

3. Webster`s new encyclopedic dictionary p. cm. ISBN: 0-9637056-0-1

1. Encyclopedias and dictionaries. I. BD&L AG5. W3853 1992

Оглянувши перший словник (Большой англо-русский словарь) ми бачимо як автори подають нам топонімічні назви, наприклад:

Niagara [naɪræɡərə] n 1. см. Приложение; 2. 1.) поток, водопад, потоп; a~ of letters поток писем; a~ of tears потоки слез; 2.) перен. грохот, рев; Paisley [ˈpeɪzli] n Пейсли (город в Шотландии);

Характеристику вищенаписаних слів ми можемо спостерігати в першому томі, крім того в кінці другого тома ми бачимо «Список географических названий», де зібрані топоніми в алфавітному порядку, наприклад: Africa [æfrɪkə] Африка; Berlin [bɜːrlɪn] г.Берлін.

В наступному словнику (Сучасний англо-український та україно-англійський словник) ми бачимо так само охарактеризовані топоніми: в кінці словника, тобто в додатку «Географічні назви». Наприклад: Crete [kri:t] о-в Крит; Haiti [ˈheɪti] Гаїті.

В останньому словнику, а саме (Webster's new encyclopedic dictionary) ми бачимо спочатку Geographical Names зібрані в алфавітному порядку, наприклад: Belfast \ˈbel-,fast\ city, capital of Northern Ireland;

Окрім цього присутні відомості World Geography – це дев'ять таблиць: Oceans and seas, Largest Natural lakes of the World, Major mountain peaks of the World, Highest and lowest continental altitudes, Major rivers of the World, Selected waterfalls of the World, Major deserts of the World, Largest Islands of the World, Principal active volcanoes of the World.

Висновок:

В загальних тлумачних словниках як кількісні, так і якісні аспекти презентації топонімічної лексики теоретично не обґрунтовані і повністю визначаються упорядниками словників. Відбір топонімів має довільний характер, унаслідок чого їх обсяг і типологічна різноманітність залежать переважно від розміру словника, його джерел та орієнтації на окремі варіанти англійської мови. Загальна тенденція простежується в пріоритетності введення до корпусу словника хоронімів та ойконімів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Tomakhin G.V. Across the USA.M., '80.
2. Большой англо-русский словарь: в 2-х т. Ок. 160 000 слов./Авт. Ю.Д. Апресян, И.Р. Гальперин, Р.С. Гинзбург и др. Под общ. рук. И.Р. Гальперина и Э.М. Медниковой. – 4-е изд., испр., с Дополнением – М.: Рус. яз., 1987 Т.И. А-М
3. Зубков М., Мюллер В. Сучасний англо-український та україно-англійський словник. – Х.: ВД «Школа», 2005. - 768 с.
4. Webster's new encyclopedic dictionary p. cm. ISBN: 0-9637056-0-1

5. Беленькая В.Д. Очерки Англоязычной топонимики//Высшая школа,1977 №89. //В.Д. Беленькая

6. Зеленський П.Г. Топоніміка США. Індіанська спадщина//Іноземна філологія №94. //П. Г. Зеленський

7. Зеленський П.Г. Американські ойконіми та гідроніми, походження і значення// Іноземна філологія № 12. // П.Г. Зеленський

В.Ю. Побережна

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент І.М. Рудик

Використання «множинної» точки зору в американських художніх творах третього типу мовлення

Одними з найважливіших категорій при лінгвістичному аналізі художніх текстів виступають образи автора й оповідача. При цьому ці категорії суттєво відрізняються одна від одної. Так, образ автора є зовнішньою іпостассю літературної особистості, тоді як її внутрішньою іпостассю є суб'єкт мовлення [1:189], яким часто виступає оповідач. Мета цієї статті полягає у дослідженні особливостей прояву особи оповідача в художніх творах третього типу мовлення.

Специфіка форм прояву в розповіді особи оповідача забезпечує реалізацію художньої мети твору, дає можливість зображувати предмет розповіді з різних точок зору, які не обов'язково збігаються з позицією самого автора, тобто автор відмовляється від присутності у творі й *«передоручає оповідь вигаданому оповідачу»* [2:150]. Таким чином, оповідач виступає *«художньо конструйованою особою»*, від імені якої ведеться розповідь. В залежності від потреб тексту, його мовлення реалізується через певні граматичні особи.

У своїй монографії «Основы лингвистики речи» Г.Я. Солганик концентрує увагу на граматичній особі як одній із фундаментальних категорій мови, *«ведь любое высказывание, даже самое «отстраненное», принадлежит говорящему – производителю речи»* [4:78]. Дослідник стверджує, що кожен мовний акт модулюється особовими займенниками, які також виступають основою побудови висловлювань, завдяки чому Г.Я. Солганик виділяє три типи мовлення: від першої, другої та третьої особи. Кожен тип мовлення надає тексту особливого забарвлення, тому й

набирає актуальності дослідження художніх творів відповідно до того, від якої особи вони побудовані.

Відомо, що найбільш доступними для широкого загалу є короткі оповідання, розміщені на сторінках сучасної періодики. У зв'язку з цим, дослідження використання типів мовлення було здійснено на матеріалі збірки оповідань з американських та канадських журналів «The Best American Short Stories 2010», укладеної Річардом Руссо.

На основі даних здійсненого аналізу встановлено частотність вживання різних типів мовлення в коротких оповіданнях. Так, з 20 досліджуваних оповідань 7 написано від першої особи, що становить 35% від загальної кількості, і 13 оповідань (тобто 65%) – від третьої особи, з яких 8 (близько 62%) є прикладами «обмеженої» третьої особи, 3 оповідання (23%) – «необмеженої», і 2 (15%) – «множинної» третьої особи, яка теж містить елементи «обмеженої» точки зору. Використання останньої, «множинної» точки зору, викликає найбільше зацікавлення, оскільки класифікації переважної більшості дослідників не передбачають подібний виклад матеріалу. Для прикладу розглянемо класифікацію текстів третього типу мовлення А.І. Пономарьової:

1) «всезнаюча» або «необмежена» третя особа (оповідач знаходиться поза кадром, він знає буквально все і з легкістю ділиться цим з читачем);

2) «невсезнаюча» або «обмежена» третя особа (увага оповідача сфокусована на одному героєві; читачеві відомо тільки те, що знає цей персонаж);

3) «об'єктивна» третя особа (присутність автора стає мінімальною, він не заглиблюється у внутрішній світ героїв; читач характеризує все самотійно) [3].

Серед досліджуваних оповідань знаходимо два приклади специфічного використання третьої особи, які вважаємо за потрібне виділити в окремий підтип. Це оповідання «*Delicate Edible Birds*» Лорен Гроф і «*The Cowboy Tango*» Меггі Шіпстед. Оповідач в обох випадках не є об'єктивним, він обмежений точкою зору певного персонажу. Таким чином, ці оповідання можна було б віднести до «невсезнаючої» третьої особи, але використання точок зору декількох персонажів в межах одного твору унеможливорює такий класифікаційний крок. Це явище є більш подібним до «множинної» точки

зору, яка є більш характерною для оповідань, написаних від першої особи [3]. Розглянемо деякі приклади.

В оповіданні «*Delicate Edible Birds*» Лорен Гроф йдеться про групу журналістів, які знаходяться в окупованому німцями Парижі під час другої світової війни. На початку оповідання читач бачить події очима Берн, єдиної жінки серед чоловічої компанії:

...in silence Bern could almost hear the warm thumpings of some heart deep... Bern was the first woman he'd ever heard curse so, he once told her... [5:119].

Таким чином, цьому уривку притаманні всі риси «обмеженої» третьої особи, адже оповідач не відкриває нічого, що є недосяжним свідомості одного персонажу. Однак через декілька сторінок оповідач змінює Берн на Віктора, і читач бачить наступні події вже очима іншого персонажу:

Viktor had never seen anything so beautiful... Viktor wondered if he could just take Bern and leave the rest behind; ...Parnell and Frank he despised [5:121].

Далі розповідь оповідача зміщується до наступного персонажа – Парнела, потім знову до Берн, Френка і Луссі. При цьому кожна частина оповідання відділена від попередньої. Лише на останній сторінці з'являється власне оповідач, який об'єктивно повідомляє:

At least, Bern again said, Go, and Viktor started up the jeep. Frank cleared his throat and turned his face towards the sky. Parnell swallowed... And for hours they drove, in silence, southwest... [5:144].

Фактично тільки ця сторінка є прикладом використання «об'єктивної» третьої особи, коли оповідач показує лише зовнішні події, висновки стосовно яких належить зробити читачу.

Особливістю використання такого викладу є те, що оповідач жодного разу не відкриває свого ставлення до персонажів. Натомість, по мірі введення в оповідання точок зору різних персонажів, він відкриває читачу, як ці персонажі бачать один одного. Так, поступово стає зрозуміло, що кожен чоловік з групи хоче мати стосунки з Берн, однак кожен з них дивиться на це по-своєму.

Віктор, наприклад, закоханий в неї і хоче з нею одружитися, хоча вона й не відповідає йому взаємністю:

When he looked at Bern, Viktor saw the future, and it was lovely and bright and as equal as things between men and women... [5:123].

Парнел любить в Берн її потребу турбуватися про інших, і саме це є причиною, чому *«he invited her into his bedroom every night, propping the picture of his family up on the windowsill first, a plea for them to forgive him the sin he was about to commit»* [5:125].

Френк думає, що жодний із компанії не підходить для неї, і одночасно ревнує її до всіх:

Bern stood, and Frank`s heart lifted a bit, as she moved toward him, but then the group in the hay began to stir and his mood turned dark again. Always, always the others around [5:136].

Але коли перед персонажами виникає загроза смерті, єдиним порятунком від якої є згода Берн на стосунки з французом – прихильником нацистів, один Луссі стає на її захист. Однак він не може стримати напір інших:

He wanted, terribly, to say, Stop, to say Bern`s name, to stroke her soft cheek where it was bitten by the light, but in the end, he didn`t do anything at all [5:143].

З розглянутих прикладів бачимо, що оповідач за допомогою різних точок зору характеризує одного персонажа, не зазначаючи при цьому власної позиції. Саме такий виклад називаємо «множинною» точкою зору.

Подібний тип оповіді знаходимо в оповіданні *«The Cowboy Tango»* Меггі Шіпстед, у якому оповідач починає розповідь від особи Глена Отербаучера, який наймає для догляду за кіньми на своєму ранчо дівчину Семмі:

His first impulse when he saw that she was just a kid was to send her away, but he was sympathetic towards the too-skinny [5:338].

Ця точка зору зберігається протягом третини оповідання, але потім змінюється. Наступним персонажем, від особи якого вестиметься розповідь, оповідач обирає Харісона:

Harrison examined Sammy for traces of an attachment to Uncle Glen... but he could detect only polite kindness in her treatment of him [5:348].

Таким чином дізнаємося, що і Глен, і Харісон закохані в Семмі, однак до певного моменту оповідач не розкриває почуттів дівчини, показуючи її такою, якою її бачать ці два персонажі. Коли точка зору знову змінюється, читач отримує доступ до свідомості Семмі:

Sammy was sorry the Otter was angry, but there was not much to be done about it... The big snow came the next day. Shut in her cabin, she wondered what the Otter`s next move would be [5: 351, 357].

До кінця оповідання зберігається оповідь, «обмежена» баченням Семмі. Як і в оповіданні «*Delicate Edible Birds*» Лорен Гроф, уривки оповідання, написані від різних точок зору, відділені один від одного. Однак, на відміну від нього, у Меггі Шіпстед представлені лише три точки зору (замість п'яти), і немає жодного уривку, де б оповідач виступав від «об'єктивної» третьої особи.

Як бачимо, в творах, написаних від третьої особи, зустрічається «множинна» точка зору, яка дозволяє читачеві зрозуміти бачення тих самих подій з точки зору різних персонажів. Разом з тим, такий тип оповіді дозволяє авторові зменшити об'єм твору, відмовившись від зайвої об'єктивної інформації, яку зазвичай надає «всезнаюча» третя особа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / Т.А. Єщенко. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 264 с.
2. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту. Навчальний посібник для студентів старших курсів факультетів англійської мови / В.А. Кухаренко – Вінниця, НОВА КНИГА, 2004. – 272 с.
3. Пономарёва А.И. Теория рассказа. – [Електронний ресурс] / А.И. Пономарёва. – Режим доступу: http://rudn.monplezir.ru/ponomareva_teoriya_rasskaza.htm
4. Солганик Г.Я. Основы лингвистики речи. Учебное пособие / Г. Я. Солганик. – М.: Издательство Московского университета, 2010. – 128 с.
5. The Best American Short Stories / Richard Russo, Heidi Pitlor. – New York: Meriner Books HOUGHTON MIFFLIN HARCOURT, 2010. – 421 p.

Н.С. Поліщук

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

Науковий керівник – канд. філол. наук,

доцент М. А. Кирилюк

Реалії як лінгвістичне явище та їх класифікація

Актуальність проблеми «слів-реалій» визначається підвищеною увагою сучасних мовознавців (В. І. Карасика, А. М. Приходька, Р. П. Зорівчак, Ю. С. Степанова, І. О. Стерніна, В. М. Телії, О. І. Чередниченка та ін.) до дослідження національно-культурної специфіки мовних одиниць окремих мов, особливий прошарок серед яких складають мовні одиниці, що вербалізують етноспецифічні реалії буття певного етносу. По-перше, на

грунтовне вивчення заслуговують критерії, за якими виокремлюються етнореалії певної мови. По-друге, необхідна інвентаризація та систематизація цих мовних одиниць, тому теоретично і практично значущою є їхня класифікація. По-третє, актуальним є дослідження комунікативно-функціонального потенціалу вербалізованих етнореалій, що сприяє глибшому розумінню англійського та німецького етносу як соціально-історичного феномена. По-четверте, на ґрунтовне вивчення заслуговують системні зв'язки цих мовних одиниць, оскільки вони є невід'ємною частиною лексико-семантичної системи англійської та німецької мов.

Мета статті полягає в з'ясуванні поняття «реалія» як лінгвістичного явища та підходи до їх класифікації.

Лексема «реалія» походить від латинського іменника жіночого роду *res, rei* («річ; предмет; подія»). Згідно з оксфордським словником «*A glossary of later Latin to 600 A.D.*», даний термін вперше вжив у IV ст. н.е. римський філософ Г. М. Вікторінус у праці про Цицерона. Слово *realia* за походженням є формою множини жіночого роду пізньолатинського прикметника *realis*, котрий перетворився в іменник однини. Це слово у дещо іншому тлумаченні набуло універсального значення у літературі XX і першої половини XXI ст. загалом для позначення матеріальних предметів і характерних національних звичаїв [2: 68-69]. Як лінгвістичне явище реалії відносяться до категорії безеквівалентної лексики. Вони є частиною фонових знань і являють собою значний інтерес при дослідженні взаємодії мови і культури. О. С. Ахманова стверджувала проте, що реалії в класичній граматиці різноманітні фактори, що вивчаються зовнішньої лінгвістикою, такі, як державний устрій країни, історія та культура даного народу, мовні контакти носіїв даної мови і т.п. з точки зору їх відображення в даному мовою.

На наш погляд, найповніше визначення реалії дають болгарські вчені С. Влахов і З. Флорін: «Реалії – це слова (і словосполучення), що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального і історичного розвитку) одного народу і чужі іншому, будучи носіями національного і історичного колориту, вони, як правило, не мають точних відповідностей (еквівалентів) в інших мовах і не піддаються перекладу на загальних підставах, вимагаючи особливого підходу»[4:55].

Також слід зазначити, що багато авторів, які займалися дослідженням реалій, мають різні підходи до їх визначення, якщо говорити лише про ті чи інші ознаки, і використовувати неоднакові терміни для їх визначення. Для одних, до реалій слід відносити слова, що позначають особливості державного уряду, побуту та ін. Для інших, наприклад, у Л. Соболева, реалія – це побутові і специфічні національні слова й звороти, які не мають еквівалентів у побуті, а отже, і в мовах інших країн, і слова із національного побуту, яких немає в інших мовах, тому що не існує цих предметів і явищ в інших країнах.

Дуже стисло дефініцію реалій дає Л. Бархударов, який вважає реаліями слова, які позначають предмети, поняття і ситуації, які не існують в практичному досвіді людей, які говорять іншою мовою. Також науковець розвиває цю дефініцію шляхом переліку можливих предметів матеріальної та духовної культури, наприклад, страви національної кухні, різноманіття народного одягу та взуття, народні танці, політичні заклади і суспільні явища та інше [1: 20-37].

Г. Д. Томахін зазначає, що під реалією розуміють і предмет (явище культури), і слово, його позначає (явище мови), при цьому приділяється велика увага національному колориту. Реалії – це назви властивих тільки певним націям і народам предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імена національних і фольклорних героїв, міфологічних істот і т.п. У також одну з найважливіших завдань – відбір і розподіл національних реалій за тематичним ознакою [5:20-69]. Автор виділив географічні реалії, суспільно-політичні, соціально-економічні та військові реалії, реалії побуту, назви предметів і явищ культурного життя. В. С. Виноградов вказує на те, що реалії – це всі специфічні факти історії та державного устрою національної спільності, особливості її географічного середовища, характерні предмети побуту минулого і сьогодення, етнографічні та фольклорні поняття, котрі відносяться до класу безеквівалентної лексики [3:34-49].

Опираючись на вище сказане, ми можемо виділити таку специфіку реалій:

1. Особлива, специфічна забарвлення, що повідомляє тексту місцевий, національний колорит ;

2. Позначення предметів, понять, явищ, характерних лише для даного народу ;

3. Позначення предметів, понять, явищ, специфічних, унікальних, відсутніх в інших культурах ;

4. Конкретність охоплюють словами - реаліями понять, предметів, явищ ;

5. Безеквівалентність, яку можна виявити тільки через порівняльний аналіз лексичних одиниць двох і більше мов.

На сьогоднішній день немає єдиної класифікації реалії, фахівці подають різні варіанти відповідей, опираючись на ті чи інші принципи. А. Е. Супрун

(Супрун 1958) і А. А. Реформатський (Реформатський 1967) у своїх роботах поклали початок тематичному розподілу слів-реалій.

Важливість тематичної класифікації слів-реалій пояснюється тим, що аналіз лексем у відриві від їх предметно-матеріальної спрямованості робить їх інтерпретацію неповною. Національно-специфічні реалії в рамках кожної певної культури, можуть бути віднесені до різних груп і підгруп за ознакою приналежності до тієї чи іншої сфери матеріального побуту, духовного життя людини, суспільної діяльності, до світу природи. А. А. Уфимцева виділяє тематичні групи на основі схожості або спільності функцій, які охоплюють словами предметів і явищ. С. І. Ожегов виділяє 3 лексичні групи. У першу групу він включає лексику, пов'язану з пізнанням природи в широкому значенні. Вона найбільш стабільна, як стабільні явища органічного та неорганічного світу, і пов'язана переважно з використанням номінативних значень. Число смислових підгруп може бути настільки ж велике, як і число груп явищ реальної дійсності.

Другу групу становить лексика, пов'язана з розвитком продуктивних сил суспільства. Її розвиток безпосередньо пов'язано з розвитком техніко-економічної структури суспільства, з назвою знарядь і засобів виробництва і з усіма тими явищами, предметами і процесами, які пов'язані з створенням матеріальних цінностей.

До третьої групи автор відносить лексику, пов'язану з виробничими відносинами людей у суспільстві і з усякими проявами їх діяльності в усіх сферах суспільного життя, в тому числі ідеологічними, естетичними, морально-суспільними. Цей розряд лексики найбільш рухливий і пов'язаний з соціальними змінами. Тут більше, ніж де-небудь, позначається вплив

соціальної оцінки лексичних явищ. Лексика цієї групи найбільш яскраво виявляє механізм розвитку мови в суспільстві.

Проблемами перекладу займалися наступні науковці А. В. Федоров, Л. Н. Соболев, В. Н. Комісаров, Я. І. Рецкер, А. Д. Швейцер, Р. П. Зарівчак, О. Ф. Бурбак, А. В. Соломаха та багато інших.

Отже, у реаліях найнаочніше виявляється близькість між мовою і культурою: поява нових реалій в матеріальному і духовному житті суспільства веде до виникнення відповідних слів в мові. Реалії можуть бути обмежені рамками навіть окремого колективу або установи. Реаліям властивий і часовий колорит. Як мовне явище, найтісніше пов'язане з культурою, ці лексичні одиниці швидко реагують на всі зміни в розвитку суспільства.

Щодо класифікації реалій, можемо зробити висновок, що на сьогоднішній день немає єдиної класифікації до якої варто віднести реалії, фахівці подають різні варіанти відповідей, опираючись на ті чи інші принципи. Національно-специфічні реалії в рамках кожної певної культури, можуть бути віднесені до різних груп і підгруп за ознакою приналежності до тієї чи іншої сфери матеріального побуту, духовного життя людини, суспільної діяльності, до світу природи.

В перспективі ми плануємо зробити теоретичне узагальнення структурних та функціональних властивостей реалій, вербалізованих лексичними та фразеологічними засобами німецької та англійської мов, простежити системні зв'язки мовних одиниць, якими вербалізовано етнореалії та основні лексичні процеси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975.–240 с.
2. Бурбак О. Ф. Реалія та способи визначення її лінгвістичного статусу/ О. Ф. Бурбак // Іноземна філологія, 1985. – С. 68-69.
3. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В. С. Виноградов. – М.: Издательство Московского университета, 1978. 172 с.
4. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М.: Р. Валент, 2006.–448 с.
5. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы / Г. Д. Томахин. – М.: Высшая школа, 1988.– 239с.

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник: доктор філол. наук,
професор Долгополова Л. А.*

Синтаксичні особливості спонукальних конструкцій з імперативними формами

Мета даної статті полягає у дослідженні синтаксичних особливостей спонукальних конструкцій з імперативними формами.

Об'єктом дослідження є спонукальні конструкції німецької мови, предметом – синтаксичні особливості реалізації спонукальних конструкцій у мовленні персонажів драм Й. В. Гете та Г. Й. Гауптмана.

Імператив – це граматична категорія, що виражає волевиявлення мовця по відношенню до слухача (слухачів) з метою спонукування його (їх) до певної дії. Імператив відносять до морфологічної граматичної категорії способу дієслова. Традиційно в сучасній німецькій мові виділяється чотири форми імперативу: друга особа однини, друга особа множини, ввічлива форма і так звана «інклюзивна форма» (адхортатив) [2: 312].

Імператив німецької мови характеризується тим, що він вживається з дієслівними категоріями числа, особи, стану і не перетинається з формами кон'юнктиву, індикативу та категорією часу. Для нього характерна презентно-футуральна перспектива лише в загальному вигляді.

Синтаксичною особливістю форм імператива є те, що вони пов'язані з особливим комунікативним і структурним типом речення – вони вживаються в спонукальних реченнях, а з точки зору структури речення – у простих, складносурядних реченнях і в головній частині складнопідрядного речення

[1: 35]. Для імперативних конструкцій характерні наступні чітко виражені ознаки:

- постпозиція підмета до фінітного дієслова:

Geben Sie mir ihn, mein Vater, geben Sie ihn [4: 340].

- відсутність або наявність підмета в залежності від форми імператива:

Rette mich vor meinem Geist! [4: 341]

Згідно правил граматики прості імперативні речення в німецькій мові реалізують себе на основі таких структурно-семантичних моделей:

1) VImp + E!:

Kommt mal! [5: 341]

2) VImp + N + E!:

Warten Sie mal [5: 341].

(VImp. – дієслово- присудок, виражений у формі імператива, N – іменна частина мови у ролі підмета, E – додаток).

Такі речення вживаються для висловлення «пропозиції / завдання виконати певну дію».

3) Lassen (Imp) + (E) + (V)!:

Laß mir schlafen [4: 342].

Дієслово *lassen*, виражене у формі імператива, перетворює зміст речення на прохання дозволити виконати певну дію.

Що стосується підмета, то його наявність в реченні:

1) або посилює спонукання до дії:

Schweig du nur still [4: 212].

2) або мовець хоче підкреслити в такій ситуації, що дана дія має (мають) зробити саме ця людина (ці люди):

Und du, Franz, fñhre mir die fñnfzig rechts durch den Wald hinauf ... [4: 197].

У першому випадку особовий займенник у функції підмета інтенсифікує значення імперативу. Спонування до дії в таких прикладах характеризує емоційність та ефективність висловлювання. У другому випадку особовий займенник вживається переважно при вираженні прохання та настанови.

Реалізація волюнтативного висловлювання в німецькій мові відбувається також за допомогою складних синтаксичних структур: складносурядних та складнопідрядних речень [3: 218].

Складносурядні речення відтворюються у двох випадках:

1) I! (K) + I! = I! – поєднання двох простих імперативних речень

спрямоване вказати на необхідність виконання кількох дій одночасно:

Leg dich noch einmal ьber und schlaf besser aus! [5: 345]

(I! - імперативне речення, K – сполучник сурядності).

2) I! (K) + A. = I! – синтез імперативного та розповідного речень містить розпорядження до виконання тільки однієї дії. Розповідна частина є засобом уточнення семантики імперативу:

Schweig, Gutz, wir gehen durch den Wald [4: 345].

(А. – просте розповідне речення).

Складнопідрядне речення – це поєднання імперативного (головного) з розповідним або питальним (у ролі підрядної його частини). Такі речення можуть вживатись для вираження волевиявлення, питання або повідомлення.

I!, K + A. = I! – головне речення виражає розпорядження до виконання дії, а підрядне слугує засобом розширення інформаційної основи повідомлення:

Setz euch irgendwohin, wo ihr noch Platz findet [5: 345].

I!, K + F. = F! – головне речення виражає розпорядження, а підрядна частина реалізується за допомогою питального висловлювання. У такому разі речення перетворюється на питання:

Sag du mir nicht was ich machen soll [4: 345].

У спілкуванні змусити співрозмовника виконати певну дію можна не лише за допомогою імперативних, але й із застосуванням розповідних речень, а також інфінітивних словосполучень. Вони набувають наказового характеру завдяки зміненій семантиці висловлювання [1: 219].

Розповідне речення у ролі імперативу реалізується на основі таких структурно-семантичних моделей:

1) Du / Sie (N) + Vmod + (E) + VInf:

Du musst es deiner Mutter sagen [5: 240].

Дане речення набуває семантики імперативного у випадку, якщо складний присудок у його складі утворюється шляхом поєднання модальних дієслів (*sollen, müssen, können, dürfen*) у другій особі однини або множини з інфінітивним дієсловом.

2) VInf + (E) – речення, що побудовані на основі інфінітивних словосполучень:

So, meine Herren, frühstücken! [5: 181].

Значення інфінітива полягає в називанні дії або стану без зв'язку з особою. У таких випадках дієслово позначає спосіб виконання дії.

Отже, у німецькій мові реалізація волевиявлення може здійснюватися за допомогою трьох видів синтаксичних структур: власне імперативних речень, розповідних із модальним дієсловом та інфінітивних речень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Бикель М. М. Структура побудительных предложений в современном немецком языке : автореф. ... канд. фил. наук : спец. 10.02.04. «Германские языки» / М. М. Бикель. – Л., 1968. – 22 с.
2. Вельман Х. Грамматика немецкого языка. Звук. Слово. Предложение. Текст / Х. Вельман. – М.: Московский Лицей, 2009. – 268 с.
3. Engel U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache [4. vüllig neubearbeitete Aufl.] / U. Engel. – Berlin: E. Schmidt, 2009. – 309 S.
4. Goethe J. W. Gütz von Berlichingen / J. W. Goethe. – Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaft, 1952. – S.135 – 244.
5. Hauptmann G. J. Der Biberpelz // Dramen / G. J. Hauptmann. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1976. – S.103 – 172.

К.С. Разгонова

Львівський національний університет ім. І. Франка

Науковий керівник: доктор філол. наук, доцент Андрейчук Н. І.

Мультиінтенційна природа гумористичного дискурсу

Термін *дискурс* було введено в лінгвістику «для визначення співвідношення між мовою, історією і суб'єктом» [9: 549-562]. Предмет дослідження дискурсу традиційно розглядають в контексті мовленнєвої діяльності та лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів, відтак виправданою є множинність визначень дискурсу.

Сучасні трактування дискурсу «як тексту» не обмежуються лише його лінгвістичною заданістю, а включають текст у соціальний, культурний і ментальний контекст, розкривають значимість у створенні і розумінні тексту, його зв'язків із «зовнішнім» життям певного соціуму і «внутрішнім» життям кожного індивіда.

За межами тексту дискурс розглядається як мовленнєвий потік, мова у її постійному русі, що вбирає все багатоманіття історичної епохи, індивідуальних і соціальних особливостей комуніканта і комунікативної ситуації, в якій відбувається спілкування, відображає менталітет і культуру (національну та індивідуальну) [2]. Дискурс – це вербальна комунікація, бесіда, розмова, формальне трактування предмета в мовленні чи на письмі; одиниця тексту, яка використовується лінгвістикою для аналізу лінгвістичних феноменів [6: 145]. Дискурс співвідноситься з мовою в дії, у використанні; як соціально обумовлений процес [10: 9].

Існують поняття аргументативного, конфліктного, іронічного, гумористичного та інших дискурсів. Однак, такі утворення варто відносити не до дискурсу як типу, а до його прагматичних різновидів, тобто складової

частини типів (інституційного, розмовно-побутового, офіційно-ділового, публіцистичного тощо). Наприклад, аргументативний вид дискурсу може використовуватися в науковому типі останнього, оскільки аргументація та доказовість є обов'язковими рисами наукового стилю; в офіційно-діловому чи політичному типі – для відстоювання позиції чи точки зору; в розмовно-побутовому – для переконання щодо прийняття певного рішення.

На думку В. О. Самохіної [8: 34-35] доречним є використання терміну *інтрадискурс* по відношенню до гумористичного дискурсу, оскільки він може виникати в будь-якому типі останнього з метою реалізації цілей спілкування, тобто він є таким, що вільно «пересувається» мовленнєвими актами, що виникають в різних типах дискурсів.

Поняття інтрадискурсивності характеризує взаємодію між різними типами дискурсу, тобто інтеграцію, перехресчування різних сфер знань та практики. Інтрадискурсивними є мовні засоби, структури, відношення, стратегії, які характеризують одночасно багато дискурсів [8: 36].

Явище комізму притаманне усім типам дискурсу: в розмовно-побутовому – для глузування чи висміювання, в офіційно-діловому – для отримання підтримки адресатів тощо. Важливою рисою гумористичного інтрадискурсу є вимога певної реакції публіки, що визначається комунікативним наміром або інтенцією.

Інтенційна спрямованість дискурсу визначається типом останнього (науковий, інституційний, художній, розмовно-побутовий) і цілями адресанта. В процесі розгортання дискурсу задаються інтенція, тема, тональність, стиль, відтак обираються конкретні мовні засоби.

Інтенція (з лат. «намір», «задум») означає комунікативний намір того, хто говорить. В психології мовлення інтенція розглядається як перший етап породження висловлювання. Я. Хоффманова ототожнює інтенцію з метою висловлювання. Якщо слідувати класифікації висловлювань за їх загальною метою, то кожна таку мету можна співвіднести з узагальненою інтенцією мовця: повідомити, проінформувати, спонукати до дії, обіцяти, погрожувати, просити, наказувати тощо [4].

Інтенція мовця визначає і гумористичний ефект, що співвідноситься з комунікативним ефектом. Останній може бути позитивним – підбадьорити, розвеселити, розважити, втішити тощо; чи негативним – образити, розізлити,

принизити тощо. Тобто ціллю є бажання озвучити точку зору, думки, відношення – позитивне чи негативне відповідно [8: 38].

Нами запропонована класифікація жартів, згідно з якою жарти поділяються за різними критеріями, одним з яких є комунікативно-прагматична або інтенційна спрямованість жартів. За цією характеристикою гумористичний інтрадискурс може відображати велику кількість дій:

- натяк;
- вихваляння;
- обіцянка;
- вибачення;
- глузування;
- знущання;
- порада;
- захист;
- привітання;
- заклик;
- комплімент;
- образа;
- соціальна орієнтація;
- лестоці;
- тематична переорієнтація;
- тощо [7: 415].

Під поняттям «код» розуміють систему символів, ключ для кодування і декодування текстів [3: 490]; систему алфавітних, семантичних, синтаксичних та прагматичних правил, за допомогою яких реалізуються знаки [5: 308]. Код робить можливим передачу повідомлення [1], і тому повинен бути відомим комунікантам. Аналіз чи сприйняття дискурсу передбачає інтерпретацію знаків з врахуванням відповідних кодів. Гумористичний інтрадискурс направлений на позитивні емоції: адресант намагається привернути увагу адресата і спонукає його до дії, наприклад, змушує розсміятися. Для досягнення бажаного результату мовець може використовувати метатекстуальні фрази такі, як, наприклад, *Do you know this joke? In this connection there is a joke, Знаєш?; Weissst du...; isn't it?*, а також невербальні засоби, тобто міміка, жести, інтонація. Комуніканти, які добре

знають один одного, уникають використання ритуальних стандартизованих фраз задля економії часу.

Так, прикладом гумористичного інтрадискурсу з інтенцією обіцянки може такий жарт: *During the wedding rehearsal, the groom approached the pastor with an unusual offer. "I'll give you \$100 if you'll change the wedding vows," the groom said. "When you get to me and the part where it asks if I promise to 'love, honor and obey' and 'forsaking all others, be faithful to her forever,' I'd appreciate it if you'd just leave that part out."* He passed the minister a \$100 bill and walked away satisfied. The day of the wedding arrived, and they reached the part of the ceremony where the vows are exchanged. When it came time for the groom's vows, the pastor looked him in the eye and said: **"Will you promise to prostrate yourself before her, obey her every wish and command, serve her breakfast in bed each and every morning of your life, and swear eternally before God and your lovely wife that you will not ever even look at another woman, as long as you both shall live?"** The groom gulped, looked around, and replied in a meek voice, **"Yes."** After the wedding, the groom pulled the pastor aside and hissed, *"I thought we had a deal!"* The pastor put the \$100 bill into the groom's hand and whispered, *"Sorry, son, she made me a much better offer."* Іntenція закодована в структурній побудові речень, що мають смислове навантаження обіцянки. Ключовими словами, що вказують на інтенційне забарвлення є *I'll give you... if you..., will you promise... yes.*

Прикладом гумористичного інтрадискурсу з комунікативною інтенцією компліменту може бути такий жарт: *My wife was looking in the mirror last night and she says to me "I'm old, ugly and fat, please give me a compliment". So I said, "You have good eyesight!"* Репліка, що виконує функцію компліменту, має характерну структуру, крім того вказівкою на інтенційну спрямованість є звернення дружини *give me a compliment.*

Отже, дискурс є одиницею тексту, зафіксованою на письмі чи в мовленні та реалізованою в конкретному когнітивно обумовленому комунікативному просторі. Гумористичний інтрадискурс, за визначенням В. О. Самохіної [8: 36], є мовленням, зануреним в ситуацію спілкування, в сміхову ситуацію, тобто це вид прагматичного дискурсу, який використовуються з метою втілення гумору і гумористичних ситуаціях. Характерною рисою

комунікативної поведінки мовця є гумористична інтенційність, тобто бажання створити гумористичну ситуацію, сприятливу для досягнення бажаного результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 300с.
2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т. А. ван Дейк; [под ред. В. И. Герасимова]. – М.: Прогресс, 1989. – 312с.
3. Етимологічний словник української мови: у 7 т. – К.: Наук. Думка, 1985. – Т. 2: Д-Копці. – 570с.
4. Иванов Леон. Интенция / Энциклопедия Кругосвет: универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/INTENTSIYA.html?page=0,0.
5. Кафтанджиев Х. Семиотика абсолютна / Христо Кафтанджиев. – М.: РИП-холдинг, 2006. – 354с.
6. Полюжин М. М. Курс лекцій з лінгвістичної історії: навч. пос. для студ. філол. спец. – Вінниця: Фоліант, 2004. – 272 с.
7. Разгонова К. С. Типологія англомовних жартів // Сучасні напрямки лінгвістичних досліджень міжкультурної комунікації та методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць / за заг. ред. В. В. Жуковської, О. А. Черниш. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 588с.
8. Самохина В. А. Современная англоязычная шутка: монография. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2008. – 356с.
9. Серио П. Анализ дискурса во Французской школе (Дискурс и интердискурс) / П. Серио // Семиотика: Антология. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – с. 549-562.
10. Candlin C. N. General editor's preface. The construction of professional discourse / ed. By Gunnarsson B.-L., Linell P., Nordberg B. – L., 1997. – 336 p.

Т.В. Рева

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

Науковий керівник: викл. Н.О. Шевцова

Особливості реалізації системи вправ у підручнику з німецької мови для 7 класу

Реформування системи освіти в Україні передбачає вдосконалення її окремих компонентів: засобів навчання іноземної мови ІМ, методів навчання ІМ, принципів навчання ІМ тощо. Одним з традиційних засобів навчання німецької мови (НМ) залишається підручник, який повинен відповідати вимогам сучасного розвитку методики навчання ІМ. Ефективність підручника забезпечується низкою чинників: особливостями реалізації

системи вправ, кількісним розподілом та співвідношенням вправ різних типів та видів, раціональною послідовністю вправ та завдань, наявністю ілюстративного матеріалу тощо. Отже, проблема розроблення навчально-методичних комплексів з ІМ, до складу яких входить і підручник, та шляхів їх вдосконалення є актуальною.

Отже, **метою** нашого дослідження є уточнення особливостей реалізації системи вправ у підручнику з німецької мови для 7 класу Світлани Сотникової «Hallo, Freunde» (НМ як друга іноземна). **Завданнями** статті є:

- 1) проаналізувати погляди методистів на способи організації навчального матеріалу у системі вправ;
- 2) дослідити особливості реалізації системи вправ у підручнику з німецької мови для 7 класу.

Проблема реалізації системи вправ залишається актуальною проблемою у методиці навчання ІМ. Вищеокреслена проблема привертала увагу таких зарубіжних і вітчизняних вчених, як К. Альтмайер, Н. Бориско, Д. Варнеке, К. Гайне, К. Коттвітц, К. Крекелер, Р. КуSSLер, М. Майала, М. Міхалак, Ш. Муммерт, Н. Скляренко, І. Шрайтер, П. Штайн та ін.

Н.К. Скляренко та Н.Ф. Бориско підкреслюють значення системи вправ як однієї з передумов ефективного навчання ІМ. Так, Н.К. Скляренко зазначає, що створення раціональної системи вправ є ключем до вирішення проблеми навчання іншомовного мовлення. Важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує як організацію системи засвоєння, так і організацію процесу навчання [1: 64]. Нагадаємо, що системою вправ є сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що використовуються у такій послідовності, в такій кількості, які враховують закономірності формування навичок й умінь в різних видах мовленнєвої діяльності в їхній взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння ІМ у заданих умовах [4].

Для забезпечення ефективності засвоєння іншомовного навчального матеріалу система вправ має забезпечувати: відбір необхідних вправ, що відповідають характеру навички, вміння; дотримання необхідної послідовності вправ; комбінування навчального матеріалу й співвідношення його компонентів; систематичність виконання вправ; взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності [1]. Таким чином, система вправ, на думку Ю.І.

Пассова повинна виявляти ознаки системності, структурності, послідовності, інтегрованості вправ різних типів та ієрархічності [2].

У навчанні ІМ виокремлюють загальну систему вправ для навчання спілкування ІМ, що охоплює всі види мовленнєвої діяльності й знаходить своє матеріальне втілення в підручнику. Отже, на матеріалі підручника для 7 класу можна простежити особливості реалізації як загальної системи вправ, так і окремих систем вправ для оволодіння мовленнєвими навичками і вміннями аудіювання, говоріння, читання, письма. Для забезпечення раціональної послідовності вправ відповідно для різних компонентів системи добирають вправи певних типів і видів. Нагадаємо, що вправою є спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або удосконалення [1: 64]. Зупинимось на класифікації вправ. Так, до основних критеріїв вправ Н.К. Складенко відносить спрямованість вправи на прийом або видачу інформації та комунікативність. Відповідно виділяють такі типи вправ як рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні та комунікативні / мовленнєві, умовно-комунікативні / умовно-мовленнєві, не комунікативні / мовні [1]. Проілюструємо прикладами вправи різних типів та видів, що увійшли до системи вправ, втіленої у підручнику з німецької мови для 7 класу Світлани Сотникової «Hallo, Freunde» (НМ як друга іноземна) Наведемо приклад репродуктивної вправи з підручника Світлани Сотникової «Hallo, Freunde» [3].

Приклад 1. Вправа 4, сторінка 28.

Мета: формувати в учнів лексичні навички

Тип: репродуктивна некомунікативна вправа

Вид: складання речень

Завдання-інструкція: *Pantomimespiel «Was habe ich im Sommer gemacht?».*
Gebraucht die Redemittel. Zeigt pantomimisch was ihr im Sommer gemacht. Die anderen Mitspieler muessen erraten. Wer die meisten richtigen Loesungen nennt, gewinnt.

Наведемо приклад рецептивно-репродуктивної вправи.

Приклад 2. Вправа 1, сторінка 55.

Мета: формувати в учнів фонетичні навички

Тип: рецептивно-репродуктивна некомунікативна

Вид: заучування напам'ять римівки

Завдання-інструкція: *Hoer zu. Lies dann den Abzahlreim.*

Annele, Bannele Annele, Bannele Geht in Laden, Will fuer'n Dreier Kaese haben.

Fuer'n Dreier Kaese gibt es nicht, Annele, Bannele aergert sich.

Наведемо приклади продуктивних вправ.

Приклад 3. Вправа 5, сторінка 86

Мета: розвивати вміння писемного мовлення

Тип: продуктивна комунікативна

Вид: написання листа

Завдання-інструкція: *Schreibt einen Antwortbrief.*

Приклад 4. Вправа 6, сторінка 153

Мета: удосконалювати компетентність у діалогічному та монологічному мовленні

Тип: продуктивна комунікативна

Вид: бесіда між учнями та розповідь про вподобання школярів

Завдання-інструкція: *Wo moechtet ihr euch erholen? Warum? Sprecht in Kleingruppen, erzahlt dann in der Klasse*

Проілюструємо за допомогою прикладів вправи, виділені за ознакою «комунікативність».

Приклад 5. Вправа 6, сторінка 51.

Мета: вдосконалення мовленнєвих навичок говоріння;

Тип: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна

Вид: відповіді на запитання різних типів, переказ від іншої особи

Завдання-інструкція: *Was macht eure Mitschueler im Sommer und im Winter am liebsten Macht eine Umfrage und erzahlt in der Klasse. Gebraucht die Redemittel.*

Матеріал:

- *Was macht du in deiner Freizeit im Winter / im Sommer am liebsten?*
- *Ich... am liebsten... Und du?*
- *... Personen... im Winter / im Sommer am liebsten...*

Некомунікативні (мовні) вправи виконуються учнями поза ситуацією мовлення, увага приділяється формі. Наведемо приклад з підручника Світлани Сотникової «Hallo, Freunde» для 7 класу.

Приклад 6. Вправа 5, сторінка 21.

Мета: формування лексичних навичок на рівні слова/словоформи

Тип: рецептивно-репродуктивна некомунікативна

Вид: запис лексичних одиниць, сприйняття, впізнавання лексичних одиниць

Завдання-інструкція: *Spiel «Schiffe» versenken. Bildet zwei Gruppen. Jede Gruppe schreibt auf ein Blatt Woerter zum Thema «Sommer». Dann nennen die Spieler der Reihe nach die Woerter aus ihren Listen. Wenn sich die Woerter in den beiden Gruppen, wiederholen, streicht man sie durch. Die Gruppe, die mehr Woeter hat, gewinnt.*

Нами було проаналізовано особливості реалізації систем вправ у підручнику для 7 класу [3]. Наведемо кількісні дані щодо особливостей представленості 273 вправ у 4 підсистемах, що входять до загальної систем вправ для навчання НМ учнів 7 класу. У системі вправ для навчання німецькомовного аудіювання виокремлюємо дві підсистеми. До підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок аудіювання (A1) увійшли у процентному відношенні до загальної кількості вправ, що містяться у підручнику: до групи прав для формування слухових навичок аудіювання фонематичного та інтонаційного слуху (A1a) – 1,05%; до групи прав для формування лексичних навичок аудіювання (A1б) – 4,92% ; до групи прав для формування граматичних навичок аудіювання (A1в) – 5,28% . До підсистеми вправ для розвитку вмінь аудіювання (A2) увійшли у процентному відношенні до загальної кількості вправ, що містяться у підручнику: до групи вправ, що готують учнів для аудіювання текстів (A2a) – 5,63%; до групи прав для розвитку вмінь аудіювання текстів (A2б) – 6,34%. Разом процентне співвідношення для першої підсистеми становить: 11,25%, а для другої підсистеми 11,97% відповідно. Вважаємо, що майже тотожний показник пояснюється тим, що у системі вправ для навчання аудіювання для учнів 7 класу (3 рік навчання) необхідно приділяти значну увагу мовленнєвим навичкам аудіювання, які слугуватимуть базою для розвитку відповідних вмінь.

У системі вправ для навчання говоріння виділяють три системи. До підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок говоріння (Г1a) увійшли у процентному відношенні до загальної кількості вправ, що

містяться у підручнику, до групи вправ для формування вимовних (артикуляційних та інтонаційних) навичок говоріння (Г1а) – 0,7%; до групи вправ для формування лексичних навичок говоріння (Г1б) – 15,14%; до групи вправ для формування граматичних навичок говоріння (Г1в) – 12,67%. До підсистеми вправ для розвитку вмінь діалогічного мовлення (Г2) увійшли: до групи вправ для оволодіння «реплікуванням» (Г2а) – 4,22%; до групи вправ для оволодіння діалогічними єдностями (Г2б) – 6,34%; до групи вправ для оволодіння різними типами діалогу (Г2в) – 1,4%. До підсистеми вправ для розвитку вмінь монологічного мовлення (Г3): до групи вправ у з'єднанні речень у понадфразову єдність (Г3а) – 8,45%; до групи вправ для оволодіння міні-монологами (Г3б) – 11,97%; до групи вправ для оволодіння різними типами монологів (Г3в) – 2,02%. Щодо системи вправ навчання говоріння, яке охоплює всі три підсистеми спостерігаємо такі показники: для 1-шої підсистеми характерні таке процентне співвідношення – 28, 51%; для 2-гої та 3-тньої – 11,96% й 22,44% відповідно. Оскільки мовленнєві навички виступають основою розвитку вмінь як монологічного так і діалогічного мовлення, спостерігається кількісна перевага вправ, спрямованих на формування мовленнєвих навичок. Щодо підсистем вправ для розвитку вмінь говоріння, вважаємо, що навчанню діалогічного мовлення приділяється необґрунтовано у два рази менше уваги, ніж навчанню монологічного мовлення. В цілому, вправи для навчання говоріння складають 62,91% від загальної кількості вправ, що чітко вказує на пріоритет формування іншомовної комунікативної компетентності у говоріння.

Система вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні складається з двох підсистем. До підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок читання (Ч2) увійшли: до група вправ для формування лексичних навичок читання (Ч2а) – 3,52%; до групи вправ для формування граматичних навичок читання (Ч2б) – 0,7%. До підсистеми вправ для розвитку вмінь читання (Ч3) увійшли: до груп вправ, що готують учнів до читання текстів (Ч3а) – 4,92%; до групи вправ для розвитку вмінь читання текстів (Ч3б) – 0,7%. Очевидно, що учні 7 класу потребують зняття труднощів читання, чим пояснюється значна кількісна перевага вправ (у сім разів), що готують до читання, над вправами з читання. Процентне співвідношення для підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок

читання становить – 4,22%, а для підсистеми вправ для розвитку вмінь читання – 5,62%. Незначне коливання процентних показників в першій і другій підсистемах пояснюється, на нашу думку, необхідністю гармонійного формування та вдосконалення мовленнєвих навичок читання – з одного боку, та розвитку вмінь читання – з іншого. Відзначимо, що особливістю системи вправ є відсутність вправ, спрямованих на формування, підтримку чи вдосконалення навичок техніки читання. Вважаємо, що вчитель має пропонувати вправи на розвиток швидкості читання учням, якщо рівень сформованості технічних навичок є недостатнім, а навички не виказують якостей автоматизованості, стійкості, гнучкості.

Система вправ для формування німецькомовної компетентності в письмі складається з двох підсистеми вправ. До підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок письма (П2) увійшли: до групи вправ для формування лексичних навичок письма (П2а) – 0,35%; до групи вправ для формування граматичних навичок письма (П2б) – 0,35%; до групи вправ для формування навичок розуміння і вживання засобів міжфразового зв'язку (П2в) – 0,7%. Таким чином, кількість вправ на формування лексичних та граматичних навичок письма становить лише 0,7%, що у 41 раз менше кількості вправ, спрямованих на формування відповідних навичок говоріння, у 14 разів менше кількості вправ, спрямованих на формування відповідних навичок аудіювання, у 6 разів менше кількості вправ, спрямованих на формування відповідних навичок читання. Вважаємо, чітко спостерігається перевага вправ спрямованих на розвиток умінь, що обслуговують усне мовлення. Припускаємо, що вправи, спрямовані на оволодіння писемною формою мовлення представлені у зошиті на друкованій основі, який входить до складу навчально-методичного комплексу. До підсистеми вправ для розвитку вмінь письма (П3) увійшли: до групи вправ для розвитку вмінь написання різних типів письма (описів, повідомлень/розповідей, міркувань) (П3а) – 2,11%. У системі вправ для формування німецькомовної компетентності в письмі спостерігаємо подібну закономірність, що і в системі вправ для читання: відсутність вправ, спрямованих на формування технічних навичок. Це явище пояснюється нами тим, що в учнів 7 класу вже сформувалися навички техніки письма.

Отже, нами було проаналізовано особливості реалізації системи вправ у підручнику з німецької мови для учнів 7 (3) класу [3]. Нами було виявлено, що найбільші статистичні показники має система вправ для розвитку вмінь говоріння – 34,4%. Це пояснюється, з одного боку запитами суспільства та необхідністю забезпечення формування іншомовної комунікативної компетентності у говорінні, та функціями підручника у навчально-методичному комплексі – з іншого. Значну частину посідають вправи у системі вправ з розвитку вмінь аудіювання – 11,97%, що сприяє оволодінню усною формою мовлення. У системі вправ для формування німецькомовної компетентності в читанні спостерігаємо надання переваги вправам, що сприяють розвитку вмінь читання текстів – 5,62%. Серед вправ, спрямованих на розвиток умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності найменше представлені вправи з розвитку вмінь письма – 2,11%. Наголосимо, що наше дослідження стосувалося насамперед аналізу матеріалу підручника, тоді як матеріал зошиту на друкованій основі не підлягав аналізу.

Перспективою подальших досліджень вважаємо дослідження особливостей реалізації системи вправ у навчально-методичному комплексі в цілому, та у зошиті на друкованій основі зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої]. Вид. друге, випр. і переробл. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Воронеж : изд-во Воронеж. ун-та, 1983. – 164 с.
3. Сотникова С. Hallo, Freunde : підручник з нім. мови для 7 (3) класу / С. Сотникова. – ТОВ : Ранок, 2009. – 224 с.
4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 296 с.

Л.В. Рибак

Хмельницький національний університет

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент К. М. Скиба

**Особливості перекладу назв офіційних установ та організацій з
англійської на українську мову**

У час динамічного розвитку міжкультурної комунікації, що впливає на всі сфери людської діяльності, прямо пропорційно ростуть вимоги до перекладу, а особливо до його якості. Зокрема, це стосується перекладу назв офіційних установ, організацій і підприємств. Актуальною цю тему робить відсутність єдиної системи правил перекладу назв офіційних установ та організацій.

Питання особливостей перекладу власних назв вивчали А. Гудманян, А. Паршин, В. Каптілов, В. Мірошніченко, С. Максимов. Дослідники зауважують, що при перекладі назв офіційних установ та організацій спостерігається тенденція еквівалентного перекладу, тобто переклад цих назв має бути якомога точнішим, а перекладачеві слід зберігати всю інформацію, закладену в назву у мові оригіналу.

Існує три основних способи передачі назв організацій, державних установ, міжнародних, громадських, військових і торгівельних організацій, видавництв, інформаційних агенцій та партій з англійської мови на українську: це транскодування, яке поділяється на транслітерацію і транскрипцію, та калькування. Так, наприклад у реченні: «*Department of Defense is traditionally composed of multi-offices with representation from Army Military Intelligence and Naval Criminal Investigative Service, as well as locally hired Service National Investigators*», зустрічаються власні назви військових та урядових установ. Для перекладу цих власних назв використовується калькування: «*Міністерство оборони традиційно складається з декількох відділів, в яких працюють представники Розвідувального управління армії США і Військово-морської служби кримінальних розслідувань, а також найняті працівники Служби розвідки Збройних Сил* [1].

Як ми бачимо у прикладі, назви державних військових та урядових установ калькуються, а не транскодуються. За допомогою цього способу перекладу також передаються назви державних офіційних установ, міжнародних організацій, партій, профспілкових і релігійних угруповань. Так, наприклад:

International Society for the Systems Sciences – Міжнародна організація досліджень з загальної теорії систем;

Liberal Democratic Party of Japan – Ліберально-демократична партія Японії [2].

Назви приватних підприємств, асоціацій, фірм, корпорацій, видавництв і інформаційних агенцій, назви деяких партій переважно транскодуються. Український лінгвіст А. Гудманян пропонує ще один допоміжний метод перекладу, а саме пояснення (експлікація). Він має на увазі, що лише транскодування іноді замало для передачі семантичного змісту назви іншомовної установи, а додавання номенклатурних слів до перекладеної назви зробить матеріал зрозумілим для читача цільової мови. Наприклад:

JP Morgan Chase – Фінансова компанія «Джей-Пі-Морган»;

Hurst Consolidated Publications – видавництво «Херст Консолидейтед Пабליкейшенз»;

British-American Tobacco Co – Об'єднана англо-американська компанія тютюнових виробів «Брітіш-американ тобекко компані» [3].

Ці назви перекладаються способом транскодування, але при цьому додається номенклатурне слово, тобто пояснення, щоб точніше передати іншомовну назву, вказавши на галузь діяльності установи. Назви міжнародних та всесвітньовідомих установ та організацій належать до міжнародної лексики, тому вони переважно вже мають свій затверджений переклад у цільовій мові. Проте назви організацій, яким важлива не лише реклама і міжнародна ідентифікація їх імені, а і популяризація змісту їх діяльності, перекладаються. Передаючи назви регіональних установ, перекладачеві слід не забувати до якого саме регіону вони відносяться, вдаючись до локалізації.

Отже, існує три основні способи перекладу назв офіційних установ та організацій: транскрипція, транслітерація і калькування. Окрім того, сучасні лінгвісти пропонують використовувати експлікацію як допоміжний засіб. Калькування переважно використовується для передачі назв державних і некомерційних установ та організацій, а транскодування використовується для перекладу комерційних, торгівельних і приватних установ та компаній. Досить часто виникають численні помилки, різне читання, неточності в перекладі текстів та використання іншомовних імен та назв. Зважаючи на всі ці фактори, перекладачеві потрібно завжди якомога адекватніше передавати зміст перекладеного матеріалу, щоб не виникало неточностей і непорозумінь у сучасному інтенсивному міжмовному спілкуванні. Дуже важливо правильно передавати у перекладі власні назви, коли мова йде про юридичну

документацію, адже невірне транскодування, наприклад, може призвести до зміни назви юридичної особи і викликати плутанину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. MilitaryIntelligenceBattalion [ElectronicResource]. – Modeofaccess : URL : <https://www.army.mod.uk/intelligence/32263.aspx>. – Title from the screen.

1. Мірошніченко В. М. Проблеми та варіанти здійснення перекладу власних назв з англійської мови українською [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Micro>.

2. Гудманян А. Г. Відтворення власних назв у перекладі [Електронний ресурс]: Автореф. дис. д-ра філол. наук: 10.02.16/Київ нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Електрон. дан. (1 файл). – К., 2000. – 40 с. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/ard/2000/02plsdnb.zip.

О.С. Романчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент Т. П. Ковальова

Жанрові особливості німецькомовного стислого оповідання в структурно-стилістичному аспекті (на матеріалі циклу оповідань Б.

Брехта „Geschichten vom Herrn Keuner“)

Неперервна актуальність проблем теорії жанру стимулюється потенціалом самого жанру, суттєвою ознакою якого є здатністю до модифікацій, гнучкість на фоні збереження жанрової матриці. Наголошуючи на цьому, І. О. Денисюк визначає жанр як «історично сформований тип літературного твору, синтез характерних особливостей змісту і форми певного виду творів, відносну художньо-композиційну сталість, здатну до постійного розвитку й оновлення» [2; 83].

Чимала частина досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених присвячена вивченню жанрів малої прози (див., наприклад, роботи О. О. Ріхтер, А. М. Науменко, А. Д. Чепелюк)

Мала проза – досить умовна назва для прозових творів, обсяг яких інтуїтивно визначається автором і читачем як менший, ніж типовий для національної літератури певного періоду [3]. До основних жанрів малої прози належить оповідання, зокрема, такий його різновид, як стисле оповідання, що є одним з найновітніших і найскладніших жанрів художньої словесності [2; 86].

Характерними рисами стислих оповідань є символізація і підтекстний характер мови, що відповідає таким провідним екстралінгвістичним факторам, як лапідарність форми при глибині змісту [5]. На думку дослідників, об'єктивна відповідь на питання, яке оповідання треба вважати за стисле, може народитися лише на якісних засадах – там, де мала епічна форма підпадає під панування полісемантизації мови й виникає жанр стислого оповідання [4].

Німецькомовне стисле оповідання – досить молодий жанр, який як специфічна форма короткої прози народився на початку XX століття з потреби втілити значну соціальну проблематику в мінімальну словесну форму. Саме поняття «стисле оповідання» вперше згадується в 1904 році, але ще тривалий час стисле оповідання не розглядається як самостійний німецькомовний жанр [6].

Поступово еволюція стислого оповідання призвела до появи нової жанрової форми – циклічного стислого оповідання, що представляє собою низку оповідань, поєднаних логікою задуму. Одним з перших можна вважати цикл оповідань Бертольта Брехта „Geschichten vom Herrn Keuner“ (1930-ті роки), що складається з 87 стислих оповідань, написаних починаючи з 1926 року впродовж понад 30 років.

У стислих оповіданнях представлено найтиповіші проблеми та явища, в їх центрі не конкретні люди та події, а людські долі в цілому, тому автор не надає своїм героям індивідуальних рис, а для їх називання використовує типові імена, назви професій, займенникові форми, означений та неозначений артикль, тощо [5].

Образ головного героя оповідань „Geschichten vom Herrn Keuner“ пана Койнера був задуманий автором як дійова особа, але в ході доопрацювань отримав роль критичного коментатора [6]. Ім'я «Койнер» є швабським варіантом слова „keiner“, тобто «ніхто» [1:63]. Пан Койнер – людина без обличчя, без віку, без професії, без біографії. Проте, «він думає, пан Койнер – мислитель, це його єдина професія, його єдина насолода» [6].

Для побудови стислого оповідання не характерна наявність всіх класичних компонентів структури – автор не надає ніякої або мінімум інформації про місце та час художньої дії, про головних героїв, читач відразу поринає в центр події. Такий прийом називають відкритим початком [5].

Відкритість також притаманна і закінченню стислого оповідання: автор не надає ніяких варіантів вирішення поставлених у творі проблем, він робить лише натяки, вміло ховаючи їх у мовній канві твору, що примушує читача замислитися й самому зробити висновки [5].

Щодо основної частини тексту оповідань „Geschichten vom Herrn Keuner“, то в її структурі можна виокремити декілька різновидів. До першого різновиду відносяться оповідання, що складаються лише зі слів (прямої мови) пана Койнера. Кульмінація оповіді досягається в останній частині висловлювання, наприклад: *Herr K. Sagte einmal: „Der Denkende benützt kein Licht zuviel, kein Stück Brot zuviel, keinen Gedanken zuviel.“ [7:5].*

Інший структурний різновид представляють оповідання, що містять діалог, учасником якого є головний герой. Діалог завершується парадоксальним висловлюванням пана Койнера, яке створює неочікуваний ефект, наприклад: *„Woran arbeiten Sie?“ wurde Herr K. gefragt. Herr K. antwortete: „Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor“ [7:7].*

Наступний різновид структури оповідань поєднує внутрішній діалог, рефлексію головного героя з авторським мовленням, вираженим композиційно-мовленнєвою формою оповіді. Як і в попередніх прикладах, кульмінаційне піднесення реалізується наприкінці оповідання у фінальній репліці головного героя, яка викриває парадоксальну природу явищ:

Herr K. stellte die folgenden Fragen: "Jeden Morgen macht mein Nachbar Musik auf einem Grammophonkasten. Warum macht er Musik? Ich höre, weil er turnt. Warum turnt er? Weil er Kraft benötigt, höre ich. Wozu benötigt er Kraft? Weil er seine Feinde in der Stadt besiegen muß, sagt er. Warum muß er Feinde besiegen? Weil er essen will, höre ich." Nachdem Herr K. dies gehört hatte, daß sein Nachbar Musik machte, um zu turnen, turnte, um kräftig zu sein, kräftig sein wollte, um seine Feinde zu erschlagen, seine Feinde erschlug, um zu essen, stellte er seine Frage: "Warum ißt er?" [7:6].

У структурі оповідань наступного типу, що є більші за обсягом, можна виокремити певні «класичні» компоненти сюжету. Розглянемо приклад:

Zu Herrn K. kam ein Philosophieprofessor und erzählte ihm von seiner Weisheit. Nach einer Weile sagte Herr K. zu ihm: "Du sitzt unbequem, du redest unbequem, du denkst unbequem." Der Philosophieprofessor wurde zornig und sagte: "Nicht über mich wollte ich etwas wissen, sondern über den Inhalt dessen,

was ich sagte." "Es hat keinen Inhalt", sagte Herr K. "Ich sehe dich täppisch gehen, und es ist kein Ziel, das du, während ich dich gehen sehe, erreichst. Du redest dunkel, und es ist keine Helle, die du während des Redens schaffst. Sehend deine Haltung, interessiert mich dein Ziel nicht." [7:5].

Структуру даного оповідання можна представити наступним чином:

- перше речення оповідання слугує своєрідним вступом, в якому читач знайомиться з обставинами подій та зав'язкою сюжету – до pana Койнера завітав професор, щоб «поділитися», а насправді похизуватися своєю мудрістю;
- розвиток дії представлений у діалозі між героями;
- найбільшого напруження викриття пихатості професора досягає у фінальній репліці pana Койнера;
- розв'язка відсутня.

Ряд оповідань даного циклу представлені у формі роздуму про природу речей. У таких оповіданнях немає фабули, не визначені місце, час дії чи діючі особи, наприклад: *Nicht daß die Menschen verschieden sind, ist gut, sondern daß sie gleich sind. Die Gleichen gefallen sich. Die Verschiedenen langweilen sich [7:36].*

Наступний структурний різновид оповідань можна образно назвати «оповідання в оповіданні», адже сам головний герой виступає в ролі оповідача. Типовим для початку таких оповідань є речення, в якому автор окреслює обставини, що спонукали pana Койнера розповісти дану історію, наприклад: *Als Beispiel für die richtige Art, Freunden einen Dienst zu erweisen, gab Herr K. folgende Geschichte zum besten (Freundschaftsdienste) [7:18]; Herr K. sprach über die Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen, und erzählte folgende Geschichte (Der hilflose Knabe) [7:10].*

Отже, жанрова специфіка німецькомовного стислого оповідання виявляється в наявності певних структурних особливостей, до найсуттєвіших з яких можна віднести відкритий початок та кінець оповіді, відсутню або зведену до мінімуму експозицію, зміщену до кінця оповіді кульмінацію, яка, як правило, реалізується у фінальних словах головного героя, зміст яких створює неочікуваний парадоксальний ефект.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Брехтівський часопис (Brecht-Heft): статті, доповіді, есе: Збірн. наук. праць (філолог. науки): №1 / Ред. колегія Бондарева О. Є., Білоус П. В., Волощук Є. В. та ін. – Житомир: Житомирський університет імені Івана Франка, 2011. – 180 с.

2. Бурлакова І. В. Генологія малої прози і питання жанровизначальних та жанророзподільчих чинників: Проблеми поетики (збірник наукових праць) / Київ, 1999. – 300 с.
3. Малая проза. [Інтернет ресурс] // Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B0
4. Науменко А. М. Історія та лінгвопоетика німецькомовного стислого оповідання. [Інтернет ресурс] // Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/21/19.pdf>
5. Ріхтер О. О. Стилїстика німецького концентрованого та короткого оповідання. [Інтернет ресурс] // Режим доступу: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/1179.pdf>
6. Черемисина О. Н. Некоторые аспекты формирования композиционно-речевой структуры короткого рассказа (на материале американской прозы XIX-XX вв.). [Інтернет ресурс] // Режим доступу: <http://www.uni-altai.ru/Journal/vestbspu/2002/gumanit/PDF/cheremisina.pdf>
7. Bertolt Brecht. Geschichten vom Herrn Keuner: Taschenbuch.– Suhrkamp, Ffm., 1971. – 42 S.
8. Henrichs Benjamin: Geschichten vom Herrn Keuner. [Інтернет ресурс] // Режим доступу: <http://www.zeit.de/1979/35/geschichten-vom-herrn-keuner>
9. Kurzgeschichte im Bücher-Wiki. [Інтернет ресурс] // Режим доступу: <http://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Kurzgeschichte>

Г.С. Руденко

Житомирський державний університет ім. Івана Франка

Навчально-науковий інститут іноземної філології

к.філол.н., доц. Жуковська В.В.

Лінгвостилістичні засоби вираження індивідуально-авторської модальності в політичному дискурсі

Риторика як мистецтво публічного спілкування і переконання посідає особливе місце в суспільному публічному житті. Політичний дискурс є особливим видом аргументативного тексту, створеним за законами риторики, орієнтованим на переконання, і який є наслідком інтенції оратора щодо здійснення впливу на масову та індивідуальну свідомість слухача. Політика як суспільне явище передбачає вплив на масову свідомість. Щоб досягнути своєї мети, політики намагаються вербально і невербально впливати на аудиторію.

Політичний дискурс неодноразово привертав увагу науковців із різних галузей, зокрема і лінгвістів, оскільки зв'язок між мовою і політикою очевидний: жоден політичний режим не може існувати без комунікації. Серед класичних робіт з даної проблематики можна назвати праці

Т.А. ван Дейка (1997), М. Фуко (1996), а також дослідження вітчизняних авторів: М.В. Ільїна (1997), Г.Г. Почепцова (1998), Є.І. Шейгал (2000), О.М. Баранова (2001), В.Г. Ожидрянової (2007), К.В. Коротич (2007), Л.В. Солощук (2009), І.Л. Гоцинець (2010) та ін. Особливу увагу лінгвісти звертають на екстралінгвістичні характеристики політичного дискурсу, а також механізми та технології впливу політика на адресата з метою маніпулювання його свідомістю, адже політичний дискурс є найвпливовішим явищем в сучасній політичній комунікації.

Як зазначає Т.А. ван Дейк, політичний дискурс – це клас жанрів, обмежений соціальною сферою, а саме політикою. Урядові обговорення, парламентські дебати, партійні програми, промови політиків – це ті жанри, які належать сфері політики. Політичний дискурс – це дискурс політиків [1: 27].

Політична мова є, в першу чергу, засобом передачі інформації політичного змісту та за її допомогою налагоджується спілкування, взаємодія між суб'єктами політики, зокрема – між владою і громадянами. Однією з визначальних функцій, яка виділяє політичну мову із загального мовного контексту, є функція переконання і контролю. Використання експресивних можливостей мови, підбір мовних знаків, наділення термінів і понять певними значеннями – все це в політичній мові спрямовується на здійснення впливу як на індивідуальну, так і на масову політичну свідомість і контроль за поведінкою громадян.

Розглядаючи будь-який дискурс не можна не звернути увагу на його учасників. Що стосується політичного дискурсу, то тут чи не найважливішу роль відіграє саме комунікант, мовна особистість. Тому вона і привертає особливий інтерес саме у політичному дискурсі, оскільки він найбільше впливає на громадську свідомість і широко розповсюджений в засобах масової комунікації.

Як зазначають дослідники поняття мовної особистості, єдиного визначення даного феномену досі немає. Лінгвісти О.А. Семенюк та В.Ю. Парашук дають таке визначення мовної особистості: це – модель представлення особистості, що ґрунтується на аналізі дискурсу носія мови й узагальнено об'єктивує особливості використання ним системних засобів

мови як з метою відображення його світобачення, так і для реалізації комунікативних інтенцій [3 : 56].

У понятті мовної особистості фіксується зв'язок мови з її індивідуальною свідомістю, з її світоглядом. Будь-яка особистість виявляє себе і свою суб'єктність не тільки через предметну діяльність, а й через спілкування, яке неможливе без мови і мовлення. Мова людини з неминучістю відображає її внутрішній світ, слугує джерелом знання про її особу. Більше того, очевидно, що людину не можна вивчити поза межами мови, оскільки, навіть у простих життєвих ситуаціях, важко зрозуміти, що вдає із себе людина, поки ми не почуємо, як і що вона говорить. Ця думка підтверджується В. Воробйовим, який вважає, що “про особистості можна говорити тільки як про мовну особистість, що втілена в мові” [2 : 26].

Мовна особистість – це складна єдність багатьох факторів. У даній роботі нас цікавить ставлення комуніканта до того, про що він говорить та засоби вираження цього ставлення, тобто індивідуально-авторська модальність мовця. Модальність є в кожному висловлюванні, у писемному та усному. Модальність як лінгвістичне явище може бути описане як з позиції семантики, так і з позиції граматики, за допомогою формальних засобів, завдяки яким реалізується те чи інше модальне значення.

За Т.А. Сергуніною, авторська (суб'єктивна) модальність – це втілення авторської інтенції, що визначає текстову модальність. Суб'єктивна модальність вказує на ступінь достовірності переданої думки. Ця модальність проявляється у побудові композиції художнього тексту, в авторському ставленні до зображуваного, що проявляється у реалізації категорії оцінки, образності, емотивності, у специфіці подачі змістово-фактичної, змістово-концептуальної і змістово-підтекстової інформації тексту [4 : 108]. Вираження суб'єктивної модальності, порівняно з об'єктивною, дуже різноманітне й охоплює всю гаму існуючих у мові різноаспектних засобів вираження того, про що повідомляється.

З метою аналізу лінгвостилістичних засобів вираження індивідуально-авторської модальності у політичному дискурсі нами було проаналізовано 15 політичних промов американського президента Барака Обами за 2004, 2008 – 2013 роки та 15 промов в минулому Держсекретаря США, представника Демократичної партії Хіларі Клінтон за 1969, 1995 – 1997, 2000, 2005, 2007 –

2009, 2012 – 2013 роки . Стилiстичнi засоби виразностi рiзних рiвнiв мови у даних промовах були проаналiзованi, а також було виявлено, яким чином виражається iндивiдуально-авторська модальнiсть саме за допомогою лiнгвостилiстичних засобiв. Для цього ми вибрали деякi концепти, що найчастiше використовуються у промовах даних полiтикiв, проаналiзували їх та виявили, за допомогою яких стилiстичних засобiв цi концепти вербалiзуються.

Концепт БАТЬКІВЩИНА проходить наскрізно у промовах Барака Обами та Хіларі Клінтон. Оратори виражають ці концепти по-рiзному. Наприклад, Хіларі Клінтон називає США *“the most extraordinary force for peace and progress”* [6], цю метафору вона використовує двічі у своїй промові. Вона яскраво виражає ставлення полiтика до країнi i віру в її сили, якi до того ж є мирними та прогресивними. Крім того, тут спостерігаємо алітерацію, звуки [p] та [f] звучать приємно i слухачі підсвідомо охоче сприймають даний вираз i вірять йому. Ще один випадок алітерації зустрічаємо у реченні *“...we will continue to keep the United States safe, strong and exceptional”* [6]. У даному випадку звук [s] акцентує увагу на кожному слові, тим самим підкреслюючи, що країна справді сильна, надійна та виняткова.

Барак Обама також використовує метафори для вираження концепту БАТЬКІВЩИНА, такі як *“America is a friend”*[7], *“the United States has been an anchor of global security”*[8] та *“a great nation, rooted in the cradle of civilization”* [9]. За допомогою цих метафор Президент у своїх промовах створює виразний образ рідної країни, з якого видно, що він вірить у її дружність до інших країн та стабільність. З такою ж метою оратор використовує метафору у поєднанні з образним порівнянням: *“this country that we love will always shine as a light unto the world”*[7]. Ці засоби виразності у комплексі створюють світлий образ США.

Ще один концепт, що зустрічається у промовах даних полiтикiв, це концепт ВІЙНА. Барак Обама вербалізує цей концепт, застосовуючи поєднання метафори, епітета та алітерації: *“bitter divisions of region and race”*[9]. Ця стилістична конвергенція наочно передає жахіття та гіркоту війни, що губить людей i землі, де вони проживають. Застосовуючи метафору *“this war has been one of the most extraordinary chapters of service in*

the history of our nation” [9], американський Президент передає, що він відчуває стосовно війни, наскільки вона протирічить нормальному ходу життя, але разом із тим, вона все ж залишається частиною історії. Негативні сторони війни, які глибоко відчуває оратор, показані використанням епітету *“the lonely distance”* [9] та повторів *“You have endured tour after tour after tour of duty”* [9] та *“America’s men and women in uniform have fought block by block, province by province, year after year”* [9].

Цей же концепт Хіларі Клінтон виражає також за допомогою епітету *“confounding world”* [5]; про країну, яка пережила війну вона каже: *“a country scarred by war tyranny”* [5]. Ці засоби виразності глибоко передають розуміння оратора важкості наслідків війни. Згадуючи про жертви війни, Хіларі Клінтон використовує метафору *“our hearts break over each one”* [5] та асонанс *“we have new heroes to honor and more friends to mourn”* [5]. Ці стилістичні засоби і яскраво передають ставлення мовця до того, про що говориться, і разом з тим, не залишають слухачів байдужими.

Як видно з наведених прикладів і результатів дослідження, у розглянутих політичних промовах переважають лексичні та фонетичні засоби виразності у вираженні індивідуально-авторської модальності. Не можна сказати, що синтаксичні засоби не використовуються, вони менш численні. Стилiстичні засоби виразності яскраво та експресивно виражають ставлення мовця до предмету мовлення, адже вони утворюються як наслідок глибокого переосмислення автором певних понять. Але разом з тим, вони не ускладнюють розуміння висловлюваного, а навпаки, сприяють цьому.

Перспективною залишається розвідка використання синтаксичних засобів вираження індивідуально-авторської модальності у політичному дискурсі, адже і вони певним чином відображають ставлення мовця до предмету мовлення та впливають на сприйняття та переосмислення сказаного слухачами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация. / пер. с англ. / Т.А. ван Дейк. – М.: ВШ, 1989.
2. Воробьев В.В. Языковая личность и национальная идея // Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 24 – 28.
3. Семенюк О.А. Основы теории мовой коммуникации: навч. посіб. / О.А. Семенюк, В.Ю. Парашук. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 240 с.

4. Сергунина Т.А. Роль модальности в определении семантики высказывания и текста // Русское Языкознание. – Киев, 1990. – Вып. 20.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

5. Hillary Clinton Addresses Deadly Attack in Libya, 2012. Режим доступу: <http://foxnewsinsider.com/2012/09/12/transcript-video-hillary-clinton-addresses-deadly-attack-in-libya>

6. Secretary of State Hillary Clinton's testimony on Benghazi, 2012. Режим доступу: <http://www.foxnews.com/politics/2013/01/23/transcript-secretary-state-hillary-clinton-testimony-before-senate-committee/>

7. Barack Obama. Address at the Transfer of Remains Ceremony for the Victims of the Attacks on the U.S. Consulate at Benghazi, 2012. Режим доступу: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamabenghazivictims.htm>

8. Barack Obama. Address to the Nation on U.S. Military Action in Syria, 2013. Режим доступу: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamasyrianation.htm>

9. Barack Obama. Responsibly Ending the War in Iraq, 2009. Режим доступу: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamacamplejeune2009.htm>

М.С. Руденко

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: професор Калініна Л. В.

Принципи формування лексичної компетенції в умовах мультилінгвізму

Сьогодні мультилінгвізм усе більше поширюється по всьому світу. Це зумовлено розвитком економіки, науки, культури та політики. Проблема побудови методологічних підвалин формування мультилінгвальної освіти набуває особливої актуальності в Україні. Реальністю сьогодні є використання у спілкуванні між народами саме обмеженого числа провідних мов світу, так званих мов світового спілкування. Нині жодна країна світу не може перебувати в мовній ізоляції, тому змушена використовувати іноземні мови.

На думку фахівців ЮНЕСКО, мінімальна кількість мов, якими повинна володіти людина у третьому тисячолітті, – не менше трьох. За їхніми прогнозами, провідною мовою у світі залишається англійська, в європейському просторі – німецька, в євразійському – російська [4].

В умовах глобалізації світу без знань іноземних мов вже не можливо обійтися. У зв'язку з цим, вивчення мов є необхідним для сучасної людини. Тому в якості головної мети мовної освіти громадян Європи визначена багатомовність: володіння кожним європейцем, як мінімум, трьома мовами –

рідною і двома іноземними. Єврокомісія акцентує свою увагу на трьох основних напрямках діяльності: вивченні мов протягом усього життя, поліпшенні якості викладання мов, створенні навколишнього середовища, сприятливого для вивчення мов [11]. Якщо звернутися до історії, то знання декількох мов набуло особливого поширення саме в епоху Просвітництва. Автор «Великої дидактики» Я. А. Коменський приділяв увагу вивченню іноземних мов та дотримувався думки, що освічена людина повинна знати декілька мов [10]. Політика мультилінгвізму приводить до перегляду традиційних підходів до вивчення іноземних мов, до зміни навчальних програм і планів освітніх закладів, до трансформації соціальної ролі вчителя іноземних мов, що і потребує додаткового вивчення даного феномена.

Оскільки з 2013 року учні 5 класу починають обов'язково вивчати другу іноземну мову, то актуальності набуває питання їх лексичної компетенції. Однак тимчасова відсутність програми з іноземної мови зумовила необхідність створення методичних рекомендацій, які певним чином мають компенсувати цю відсутність, а також зорієнтувати всіх, хто причетний до цієї галузі, у виборі технологій навчання. Передбачається, що процес вивчення другої іноземної мови триває 7 років. Відповідно до цього створено певні методичні рекомендації [3].

Зміст навчання другої іноземної мови реалізуються завдяки ряду принципів. Аналіз праць І. Л. Бім, М. В. Баришнікова, Н. Д. Гальської із зазначеної проблеми дав можливість виділити низку таких принципів.

Серед таких принципів є такі, що безпосередньо пов'язані з формуванням лексичної компетенції учнів.

Першим визначаємо **принцип когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання другої ІМ**. Згідно із цим принципом навчальний процес другої ІМ не повинен бути подібним до процесу навчання першої ІМ. Реалізація цього принципу має сприяти активізації мисленнєвої та пізнавальної діяльності [7].

Другим є принцип **контрастивності**. Реалізація цього принципу дає можливість виявити як подібності, так і розбіжності в системах виучуваних мов, в побудові висловлювань на рівні тексту. Для подолання інтерференції при опануванні мов однієї групи (наприклад, німецької та англійської)

бажано використовувати контрастивні вправи, які сприятимуть прискоренню формування навичок і розвитку вмінь. Наприклад, учням пропонується англійське слово «friend», а вони мають підібрати німецьке «Freund»[1].

Третім доцільно назвати **принцип урахування лінгвістичного і навчального досвіду учнів при оволодінні першою ІМ**, а також рідною мовою. Необхідно зауважити, що при засвоєнні нових культурних феноменів учень розширює можливості свого сприйняття, порівнює нову інформацію із досвідом, яким уже володіє.

Четвертим, услід за І. Л. Бім, називаємо **принцип інтенсифікації навчання другої ІМ** [6]. Цей принцип реалізовується завдяки наявності подібних мовних явищ в обох іноземних мовах, фонової лексики, а також досвіду вивчення першої ІМ. Підкреслимо, що цей принцип є особливо актуальним для мов однієї групи.

Одним із завдань навчання другої іноземної мови є формування в учнів лексичної компетенції, яка б дозволяла їм використовувати лексику, спілкуватися в усній та писемній формах у межах сфер і тем, визначених програмою з навчання першої іноземної мови.

У зв'язку з цим зазначаємо, що значна кількість вправ і завдань, а також видів навчальної діяльності, які широко використовувались у навчанні першої ІМ і відповідали віковим особливостям учнів, не завжди будуть методично доцільними для навчання другої ІМ. Однак, необхідно уникнути прямого перенесення всіх видів навчальної діяльності, які використовувались в початковій школі під час навчання першої ІМ [3].

Наш невеликий дослід в школі показав, що безпосередньо увагу потрібно звернути на те, що процес навчання другої іноземної мови супроводжується певними труднощами. Основні з них: 1) психологічні, зумовлені переходом до нового навчального предмета «друга іноземна мова»; 2) пов'язані з впливом на процес навчання рідної та першої іноземної мови (міжмовна інтерференція); 3) зумовлені різницею у лексичному аспекті першої та другої іноземних мов [3]. Також ми часто спостерігаємо досить суттєвий недолік в методиці навчання лексики іноземної мови, який полягає в тому, що перед учнями розкривається, окрім зоро-слухо-рухової структури слова, лише його значення [9].

Вчені довели, що процес утворення понять здійснюється лише завдяки тому, що люди спілкуються один з одним засобом мови. Людина починає розуміти, як саме називається той чи інший предмет, але тут же виявляється, що даним словом називається не тільки даний предмет, а й безліч інших. Коли людина усвідомить те спільне, що є у предметів, котрі називаються одним і тим же словом, тоді в її голові сформується відповідне поняття.

Таким чином, для свого утворення поняття вимагають, з одного боку, наявність слів, а з іншого, – безліч предметів, що сприймаються. Демонстрація предмета не надає учням можливості утворити необхідне поняття, тому що вони не знають, які інші предмети можуть називатися цим же словом, а які – не можуть. Якщо використовувати наочний спосіб семантизації, то учням потрібно демонструвати не лише один, а безліч предметів, показуючи тих, що можуть називатися даним словом, і тих, що не можуть.

Наші дослідження показують, що дітям важко запам'ятовувати нові слова. 62 % дітей охоче б вивчали нові слова за допомогою ілюстрацій, 20% – за допомогою віршів і пісень, 18% – у словосполученнях. Для ефективного запам'ятовування слів другої ІМ, що вивчається, необхідно проводити аналогію до базової мови [8].

Ми прийшли до висновку, що лише 45% дітей використовують такий метод вивчення слів. Тому сучасним вчителям іноземних мов потрібно спрямовувати дітей до його використання, адже, завдяки знанням базової мови, вивчення другої відбувається набагато легше та швидше.

Саме тому сучасний вчитель іноземної мови повинен мати в своєму арсеналі декілька мов, тому що такі знання допоможуть йому вдосконалювати викладацьку майстерність в сучасних умовах, коли знання лише однієї іноземної мови вважається недостатнім [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Барішников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барішников – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Барішников Н. В. Мультилингводидактика//Иностр. Языки в школе. – 2004. – № 5.
3. Басай Н., Редько В. Вивчаємо другу іноземну!//Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 5.
4. Баскакова Н.П. Язык и музыка в поликультурном образовании / Н.П. Баскакова, Н.В. Ефремова // Россия и Запад: диалог культур. Материалы 4- й Международной конференции. – 1998. – С. 112-119.

5.Беляев Б В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1959, – 172.

6. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / И. Л. Бим – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

7. Гальскова Н.Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

8. Гринюк Г. А. З досвіду білінгвального навчання іноземних мов у країнах Європи / Г. А. Гринюк, Н. А Середа, Є. С. Спіцин // Іноземні мови в навчальних закладах. – 1998. – № 1. С. 66-70.

9. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

10. Хрестоматія з історії педагогіки / упор. та авт. ст. : А. А. Сбруєва, М. Ю. Рісіна; наук. ред. І. П. Мозговий. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – с. 156-162.

11. Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006 / Commission européenne. – Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. – 82 p.

О.І. Рішко

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

канд. філол. наук, доцент Кришталюк Г.А.

Текстовий художній образ Доріана Грея в романі Оскара Вайльда «Портрет Доріана Грея»

Художній текст являє собою результат образного пізнання світу. Саме тому в центрі дослідження художньої літератури загалом і кожного художнього тексту зокрема знаходиться поняття образу [9: 381]. Художній образ сприймається як форма перетворення та творчого освоєння дійсності у формах людської уяви та ідеалізації людських переживань і вражень [6].

Вивченням образу займалась чимала кількість вітчизняних лінгвістів та літературознавців. Вони переважно досліджували суть і місце художнього чи мовного образу у системі художнього тексту, способи його творення та його зв'язки у тексті. Серед них – Філіпчик О.Й. (синтаксичні способи створення образу) [10], Присяжнюк Л.Ф. (образна система твору) [7], Колесова А.О. (атрибутивний художній образ) [5], Ібраєв Л.І. (слово і образ) [4], Горчак Т.Ю. (словесний образ-символ) [3], Пустовойт П.Г. (художній образ) [8] та ін.

Під час дослідження даної теми, ми знайшли наступні поняття, які вважаємо за потрібне виокремити – художній образ, текстовий художній образ, персонаж, текстовий світ. Проте, відмітимо, що поняття художнього

образу суттєво відрізняється від поняття просто образу і поняття текстового образу. Загальноприйнято вважати художній образ способом і формою освоєння дійсності в мистецтві. А текстовий художній образ, на нашу думку, є конкретно-чуттєвою формою відображення амплуа (конкретної ролі) персонажа, який втілюється у словах та за допомогою слів.

Для дослідження текстового художнього образу ми обрали структурно-стилістичний та семантико-когнітивний підходи. За допомогою структурно-стилістичного підходу, текстовий художній образ досліджується крізь призму композиції та структури художнього тексту, що вивчається. За допомогою семантико-когнітивного підходу ми намагаємось заглибитись у зміст тексту та текстового образу. У ході дослідження нам вдалось дійти до висновку, що семантику текстового образу Доріана Грея можна пояснити як існування принаймні двох текстових світів, що репрезентуються дуальністю образу Доріана-людини та Доріана-портрета.

Актуальність даної статті полягає у тому, що ніхто до нас не вивчав образ Доріана Грея як текстовий художній образ, що є поєднанням двох текстових світів.

Предметом дослідження є поняття текстового художнього образу загалом і текстового художнього образу Доріана Грея у романі «Портрет Доріана Грея» Оскара Вайльда зокрема.

У ході дослідження ми переслідували наступну мету – виявити способи творення образу та його суть крізь призму текстових світів.

Поняття художнього образу і текстового художнього образу мають суттєву відмінність. Художній образ – це поняття загальне, так би мовити, універсальне для всіх видів мистецтва, так вважає Пустовойт П.Г. Він писав «Коли справжній художник змальовує людину, він не зупиняється на тому, що створює лише зовнішній вигляд, а йде далі: його цікавлять риси і якості людини, типові для визначення соціальної групи і ті, що проявилися найяскравіше у певну історичну епоху. Це і є створення образу» [8: 114].

Проте, художній образ – це не завжди узагальнене, типізоване зображення людини. У художньому тексті через опис конкретних людей і подій може бути створений узагальнений образ цілої епохи, образ суспільства, природи і таке інше [9:384].

Щодо рис типових для певних соціальних груп, які відображаються у образі, побутує думка, що хоч образ / персонаж і є віддзеркаленням індивідуальності автора, він містить у собі ознаки суспільної, національної свідомості.

Як і кожна діалектична єдність, художній образ являє собою квінтесенцію ідеального і реального, позитивного і негативного, логічного і емоційного, індивідуального і типізованого. Як не парадоксально, та саме поєднання непокінченного робить художній образ таким реальним і легким для сприймання.

Художній образ, будучи вищою формою естетичної єдності, одночасно є явищем «одушевлення» неживих, ірреальних образів, понять.

Проте, художній образ не тільки надає форму ідеальним поняттям, а перш за все відображає дійсність. Автор за допомогою своєї фантазії трансформує реальний матеріал, користуючись словами, фарбами, звуками, створює єдине цілісне бачення. Отже, образ можна вважати баченням автора тієї чи іншої проблеми. Текстовий художній образ є також баченням автора, проте, він не виходить за рамки художнього твору.

Виникає можливість позиціонувати образ як єдність поняттєвої структури та її мовного відображення. Протягом історичного розвитку художньої творчості поняттєва структура образу залишається незмінною у вигляді схеми « $X \in Y$ », проте його мовна структура еволюціонує від окремого слова до певної синтаксичної конструкції [10: 8]. Мається на увазі, існування триєдності визначального поняття (X), визначаючого поняття (Y) та підстави для порівняння перших двох (Z) у самому образі.

Тут можливо провести паралель між художнім образом та епітетом, оскільки, на думку деяких дослідників (а саме Волковинського О.С.), епітет – це не що інше, як ситуативно-оказіональне поєднання означення та означуваного [1: 7-8]. Завдяки дуальній організації це поєднання призводить до художнього взаємозбагачення поняття. Ми вважаємо, що дуальність прослідковується і в природі художнього образу (визначальне і визначаюче поняття), а підстава для порівняння є тим зв'язковим елементом, що робить художній образ цілісним.

На нашу думку найдоцільнішим та найповнішим визначенням образу є синтез найсуттєвіших ознак (згаданих у визначеннях інших дослідників)

художнього образу. Відповідно художній образ це – вища форма естетичної єдності, яка реалізується за допомогою матеріальних репрезентантів та несе як окрему, так і узагальнену цінність та інформацію та є матеріальним репрезентантом ідеї.

Варто зазначити, що персонажем є діюча особа у художньому творі. Оскільки людина є основним об'єктом і суб'єктом відображення дійсності у художніх творах, то образи людей переважають. Подібно до образу персонаж може втілювати риси як людини так і інших живих і неживих істот / предметів, незважаючи на те, що персонаж вважають образом, який пройшов «олюднення» і виключно у такий спосіб став персонажем.

Зважаючи на те, що «персонаж» є поняттям ширшим за поняття «образ», працюючи над текстовим образом персонажа, наважимося зазначити, що він (тобто текстовий образ персонажа) є одним з його (персонажа) іпостасей, матеріальних варіантів, які піддаються лінгвістичному аналізу. У той же час образ персонажа в театрі, на сцені є ідеальним, оскільки при його аналізі текст (у його буквальному розумінні) не береться до уваги, а сприймається його цілісність як сукупність образотворчих елементів (міміка, жести, інтонація). У нашому дослідженні головним є текстове представлення образу, яке є об'єктивним з точки зору автора та суб'єктивним з точки зору реципієнта.

Таким чином, текстовий образ персонажа, на нашу думку, є конкретно-чуттєвою формою відображення амплуа (конкретної ролі) персонажа, який втілюється у словах та за допомогою слів. Текстовий художній образ існує як у «горизонтальних» зв'язках можливих співположень, зіставлений з різними якостями, предметами, явищами, так і в зв'язках «по вертикалі» – структурних відношеннях між ідеалом і художньою ідеєю, внутрішньою і зовнішньою формами – словесною, звуковою, зоровою «оболонками» конкретного твору [4: 2].

Розглядаючи дане твердження на площині роману «Портрет Доріана Грея», ми дійшли до висновку, що Доріан Грей перебуває у «горизонтальних зв'язках» з іншими персонажами роману, такими як лорд Генрі та Безіл Холуорд, для прикладу. Відношення ж між Доріаном Греєм та його портретом важко назвати горизонтальними, лінійними чи синтагматичними, оскільки вони не є тотожними, рівноправними, синонімічними. Тут вже мова

йде про вертикальні, парадигматичні, антонімічні відношення між об'єктами нашого вивчення.

Дехто може не погодитись з нашою точкою зору, проте, ми вважаємо, що семантика відношень між Доріаном Греем та його портретом полягає у тому, що вони становлять єдине ціле. Для чіткішої аргументації нашої точки зору розглянемо атом, який у своїй будові має позитивно заряджені протони та негативно заряджені електрони.

Отож, ми вважаємо, що Доріан Грей – це текстовий образ (найголовніший або ж центральний атом твору), який складається з власне Доріана Грея та його портрету. Незважаючи на очевидність даної аналогії, важко продовжити і розвинути її побудову. Складність полягає у тому, що неясно хто є негативно зарядженим електроном – сам Доріан чи його портрет? Хто на кого впливає? Проте, абсолютно точним залишається той факт, що вони складають єдине ціле і, зважаючи на протилежно заряджені полюси і на переважання негативно заряджених електронів, текстовий образ Доріана Грея є електрично зарядженим, іншими словами – дієвим та впливовим (як по відношенню до персонажів, з якими перебуває у синтагматичних відношеннях, так і по відношенню до читача).

Надалі ми плануємо розвинути наше дослідження у плані семантико-когнітивного підходу до вивчення текстового образу як відображення можливих текстових світів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Волковинський О. Поетика епітета: [монографія] / О. Волковинський. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2011. – 350 с.
2. Воронова М. Ю. Персонаж як складна змістова категорія в публіцистичному портреті / М. Ю. Воронова // Електронна бібліотека інституту журналістики. – 2006. – [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1445>
3. Горчак Т. Ю. Словесний образ-символ в американській поезії ХХ ст.: когнітивно-семіотичний аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови" / Т. Ю. Горчак. – Київ, 2009. – 22с.
4. Ібраєв Л. І. Слово і образ / Л. І. Ібраєв. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mari.su/homepage/ibraev/>
5. Колесова А. О. Атрибутивний художній образ коханої в англomовних поетичних текстах 19-20 ст. / А. О. Колесова // Міжнародна науково-практична заочна конференція «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації». – Херсон, 2012. – 7с.
6. Петрушенко В. Л. Етика та естетика / В. Л. Петрушенко, В. П. Савельєв, І. М. Сурмай та ін. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://textbooks.net.ua/content/view/5718/48/>

7. [Присяжнюк Л.Ф. Свій/чужий в образній системі романів Г.Гріна: семантико-когнітивний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови"/ Л.Ф.Присяжнюк. – Київ, 2007. – 23с.](#)
8. Пустовойт П. Г. Слово, стиль, образ / П.Г. Пустовойт. – М. : Просвещение. – 1965. – 114 с.
9. Сдобніков В. В. Теория перевода : [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В. В. Сдобников, О. В. Петрова – М. : АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с.
10. Філіпчик О. Й. Синтаксичні засоби створення образу (на матеріалі сучасної американської поезії) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. Й. Філіпчик. – Одеса, 2000. – 21с.

О.М. Савлук

Київський національний лінгвістичний університет

Науковий керівник: док. філол. наук,

професор Н. М. Корбозерова

Художній дискурс у сучасних дослідженнях лінгвістики

В межах сучасної лінгвістики теорія дискурсу постає як потужна теоретична концепція, в ракурсі якої ведуться численні наукові розвідки. Поняття дискурсу є одним із основних понять сучасної прагматичної лінгвістики та лінгвістики тексту. Сучасні уявлення про дискурс віддзеркалюють увесь хід лінгвістичної науки. Особливо активно досліджується художній дискурс, що є сьогодні предметом багатьох дискусій.

1. Під поняттям художнього дискурсу розуміють дискурс художньої літератури, художніх творів, який характеризується не лише присутністю текстового компоненту, але й наявністю додаткових антропологічних та ідейних чинників впливу на формування думки читача.

2. Художньому дискурсу, як і іншим культурно позначеним дискурсам, є властивим латентний і дійсний плани буття/функціонування, що виявляється зокрема як нефіксована імпровізація, написання твору, його реалізація при колективному чи індивідуальному читанні чи акторському виконанні. Ці плани визначають засади художньої комунікації, які в свою чергу зумовлюють методи суб'єктивного чи об'єктивного спрямування у творенні художньої дійсності, настанову мовця, що втілюється в "образі автора", функцію і роль адресатів тощо [7: 95]. У свою чергу, предмет художнього повідомлення існує в умовно реальному чи вигаданому світі уяви автора та його адресата, відтворюючи основні риси мовленнєвого структурування як дійсного способу, який включає елементи пізнання, пропису, аргументації та інтерпретації.

Художній дискурс формується і функціонує в безперервному процесі становлення, де різні форми і види мовлення утворюють ціннісні марковані парадигми на основі суспільно, культурно обумовлених принципів вибору, закріплення, стереотипізації, руйнації і реструктуризації вихідних стереотипів. У звичайній побутовій чи суспільно, професійно спеціалізованій ситуації

спілкування всі її складові відіграють переважно типологічно належну їм роль. Коли відбувається перехід до мовлення художнього, ці складові набувають нового значення, яке є, по-перше, знаком переходу до іншого, непобутового поетичного виміру, а, по-друге, стає носієм нових, невластивих йому початкових смислів [7: 120].

За визначенням О. В. Четверикової, художній дискурс являє собою соціальне явище, яке існує на межі дійсності та уявного [5: 161]. Н. Л. Галеева відмічає, що текст, який містить параметр художності, призводить до утворення певного простору розуміння, де рефлексія фіксується у вигляді духовних сутностей [2: 8]. Ван Дейк визначав, що художній дискурс не особливо відрізняється від нехудожніх дискурсів і являє собою комунікативний акт між автором та читачем, спрямований на вплив автора на читача (його систему знань, вірувань тощо) [4: 151]. Таким чином, художній дискурс виражає фіктивну реальність, створену автором, в якій реалізуються авторський світогляд, знання та відношення до світу.

Одна з головних закономірностей формування і розвитку художнього дискурсу полягає в поступовій видозміні і розпаді вихідних форм загальнокультурної закріпленості слова. Включеність слова до синкретичної єдності форм і функцій культурної діяльності, властива ранньому середньовіччю, проходить в своєму розвитку низку етапів, які відмічають поступову спеціалізацію і диференціацію форм і функцій мовлення.

Зауважимо, що явище поетизації, яке веде до утворення художнього образу, полягає в цілісному, в просторі експліцитно-імпліцитного вираження, представленні екзистенційності в категоріях конкретного, синкретичного, синестезійного чуттєвого сприйняття/самосприйняття, призначеному для невизначено широкого кола адресатів. При цьому утворюється особливий план художньої референції, побудованої як модель певної дійсності, яка існує лише в мовному вираженні. У такій перспективі поетичний вимір мови не є чимось привнесеним, штучним, існуючим поза мовою і мовленнєвою діяльністю в цілому. Він визначає всі типи художніх дискурсів та існує в різних станах, від латентного до основоположного, у найрізноманітніших видах мовлення [6: 325]. По суті, поетична функція являє собою своєрідну рефлексію, обернену до різних аспектів процесу породження, функціонування та сприйняття мовлення. Дана функція виявляється і

розвивається в постійних коливаннях, складній структурі взаємозалежностей між різними дискурсивними утвореннями в загальнокомунікативному просторі мовленнєвого функціонування. Комунікативна ситуація, вихідно і типологічно об'єднуючи нехудожні і художні дискурси, є одним із тих головних чинників, які визначають виділення поетичної функції в якості домінанти в мистецькій галузі мовленнєвої діяльності.

Крім того, поетична функція виходить передусім із метафоричного характеру мови як фундаментального типу креативної діяльності. Основні смислотворчі процеси спрямовуються в літературній творчості до досягнення крайніх меж своїх можливостей – від "прозорої" метонімічності прозових, переважно розповідних жанрів, до актуалізації символічної цілісності мовного знака в ліричній поезії. При цьому діапазон поетизації охоплює, з одного боку, термінологічну фіксацію значення у певних стилях і типах дискурсів, до яких наближається оповідь, і семантичну рухливість ліричного поетичного образу – з іншого.

Основною особливістю художнього образу є його спорідненість із основоположними, вихідно побутовими структурами сприйняття і відтворення дійсності суб'єктом, реалізованими в мовленнєвому акті, з одного боку, і вивільнення в цих структурах тих механізмів, які виводять сприйняття на рівень надпобутовий, культурно визначений в акті творення світу уявного, віддаленого, незримого, з іншого.

Основною, характерною рисою художнього повідомлення є експресивність, а отже і емоційність. Саме ці риси визначають головну відмінність між цими двома видами дискурсу. Художній дискурс дозволяє адресату інтерпретувати його згідно зі своїми власними уявленнями про зображуване [1: 355]. Автор, в свою чергу, використовує своєрідні маніпуляції відносно реципієнта, оскільки, створюючи свою квазіреальність у творі, він керується однією метою – вплинути на читача. Цей вплив має різну силу стосовно кожного окремого адресанта, але, в основному, найбільш очевидна реакція є передбаченою.

Відомо, що взаємовідношення, розподіл акцентів у просторі знання і, відповідно, між творенням і відтворенням визначають сам процес становлення і розвитку основних методів літературної творчості. Якщо принцип відтворення, який є одним з основоположних механізмів

мовленнєвої діяльності та першоосновою поетизації, полягає в парадигматизації понятійно-семантичного і структурного планів дискурсу, то креативний принцип веде до синтагматизації основних принципів мовленнєвого функціонування.

Таким чином, синтагматична креативність на основі вибору і конструювання має на меті актуалізацію віртуальних смислів, закладених у системі мови. Художній дискурс актуалізує сам процес синтагматизації в своєрідних, історично обумовлених формах [3: 120].

Потрібно зазначити, що даний процес побудовано на засадах валоризації певних елементів, аспектів означення шляхом встановлення відповідних відношень між означеним і означальним у цілісній комунікативній перспективі як смислової структурації від глибинної до поверхневої структури.

У розвитку художнього дискурсу ці процеси набувають особливого значення: завдяки їм конструюється і функціонує особливий уявний світ, який існує лише в своєму мовному вираженні, моделюючи при цьому світ реальної дійсності.

У даному випадку, художній дискурс розглядається як системно-функціональний конструкт, який втілює смислотворчий процес у мовленнєвій діяльності на основі постійно оновлюваної первісної генези означення і ціннісно виявляє мовні можливості певного суспільно-історичного зрізу.

Узагальнюючи аналіз художнього дискурсу можна зробити висновок, що, по-перше, він є мистецьким твором, що будучи абстрактним, завжди відображає приховану структуру та закони реальності, а, по-друге, є поетичним витвором, результатом єдиного почуття, несумісного із логічним аналізом чи раціональним поясненням. Отже, завжди художній дискурс пов'язаний із вигаданим світом, і водночас символічним, викликаючи конкретний тип реальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. / Э. Бенвенист / Пер. с фр.— М.: Прогресс, 1975.— 447 с.
2. Галеева Н. Л. Параметры художественного текста и перевод / Н. Л. Галеева. — Тверь: Тверской гос. университет, 1999. — 154 с.

3. Голянич М. І. Внутрішня форма слова і дискурс / М. І. Голянич. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, 2008. – 296 с.
4. Дейк ван Т. А. Язык, познание, коммуникация / Т. А. ван Дейк. – Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
5. Четверикова О. В. Эмоционально-смысловые доминанты в художественной речи Н. Гумилева и вербальные средства их манифестации / О. В. Четверикова // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. научных трудов / Гл. редактор А. А. Залевская. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2005. – Вып. 4. – С. 160-165.
6. Abril G. Análisis Semiótico del Discurso / Gonzalo Abril. – Madrid: Universidad Complutense, 1995. – 427 p.
7. Iñiguez Rueda L. Análisis del discurso / Lupicinio Iñiguez Rueda. – Barcelona: Manual para ciencias sociales, 2003. – pp. 78-125.

О.П. Самойленко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент Л. Г. Котнюк

Національна специфіка паремій

Прислів'я та приказки зазвичай були створені самим народом і вони показують різні сторони його життя. Дослідники вважають, що прислів'я почали виникати ще за часів первіснообщинного ладу. Виникнення цього явища пов'язане з тим, що людина почала працювати. Прислів'я та приказки мали практичне значення, вони виникали з повчальною метою. В майбутньому тематика прислів'їв значно розширилась. Проте, їх повчальний зміст зберігся і це стало однією з їх відмінних жанрових ознак [2: 87].

Культурно-національна специфіка розглядається як інформація, що включає різні соціальні, етнографічні, географічні, історичні відомості й несе в собі асоціативно-образну інформацію носія мови. Яскравим елементом, через який можна простежити національну специфіку у прислів'ях та приказках, є власні назви. Власні назви кожної мови є частиною культури. Вони зберігають у собі інформацію, яка може показати історичний розвиток цієї культури і її взаємодію з іншими культурами. Через власні назви у прислів'ях та приказках ми можемо дізнатись про певні способи мислення народу, його історію, звичаї та вірування.

Паремії з **ономастичним компонентом** (тобто, з власними назвами) є чудовим матеріалом, на прикладі якого можна побачити, як оніми відображають різні ознаки, які взагалі не містяться у початкових значеннях цих слів. Встановити конотації паремій з національно-специфічним змістом можна лише тоді, коли є певні знання лінгвокультурологічного характеру. Простий переклад є недостатнім для адекватного сприйняття тексту, в якому міститься та чи інша паремія.

Інтерпритування цих власних назв в даних контекстах є оцінними і здебільшого характеризують людину за різними ознаками. Всі вони були створені на основі певних ознак, які були характерні носіям даних власних назв, їх властивостей, звичок, діяльності тощо. Так, наприклад, в англійських прислів'ях, приказках з антропонімічним компонентом спостерігається часте використання імені *Jack*, яке є зменшувально-пестливим варіантом імені Джон. Носії середньоанглійської мови позначали іменем *Jack* “простого чоловіка”, а в середині 16-го століття самця, тобто тварини чоловічої статі [1: 271]:

Jack-ass – a male ass or donkey [9].

Можна припустити, що часте використання даного імені в англійських прислів'ях і приказках зумовлено його широкою поширеністю серед представників англійського народу. У силу його поширеності воно в багатьох випадках стає загальним.

- *Jack of all trades is a master of none.*

В наведеному прикладі *Jack* показує людину, яка береться за різні види діяльності, але нічого конкретно не вміє [5: 201]. Лексема *Jack* в результаті генералізації в цій приказці вживається в значенні *a fellow* [1: 272].

- *Every Jack has his Jill.*

Ця приказка запевняє людей в тому, що всі рано чи пізно знаходять свою другу половинку. Вона була популяризована В. Шекспіром і згадувалось у його п'єсі «Сон літньої ночі». А з'явилась вона іще раніше, з популярного дитячого віршика [4: 413; 8].

- *Jack and Jill party.*

В Північній Америці – це вечірка, організована парою, що одружується [8].

- *A good Jack makes a good Jill.*

Це прислів'я походить з 18-го століття, і описує вплив, який чоловік має на дружину. Якщо, чоловік хоче, щоб дружина його любила і поважала, то він у першу чергу повинен любити і поважати її [8; 4: 413].

- *Before one can say **Jack Robinson**.*

Тут мова йде про щось миттєве, швидке [5: 201]. Генетичним прототипом англійського прислів'я послужив реальний історичний персонаж Джек Робінсон. Він наносив своїм знайомим короткі візити і йшов перш, ніж встигали оголосити про його прихід. Присутність антропонімів в англійській приказці значно ускладнює виявлення змісту даного тексту: вона вказує на національне маркування тексту і вимагає додаткових фонових знань з лінгвокраїнознавства [8].

Зустрічаються також і прислів'я з **релігійними персонажами**.

- *To rob **Peter** to pay **Paul**.*

У людей, які не є носіями англійської мови, це прислів'я може викликати лише уявлення про неадекватне ставлення до однієї людини на користь іншої. Попри це для британців, а особливо лондонців, це прислів'я і згадані тут антропоніми мають особливе забарвлення. Як пояснює британський мовознавець В.Х. Коллінз у своїй “Книзі англійських ідіом”, цей фразеологізм означає “...узяти від однієї особи справи і т.д., щоб віддати іншому, іноді з імплікацією несправедливості” [3: 189]. Це суттєве доповнення впливає з нижчеописаного історичного факту, який мав місце в час особливого поширення цього прислів'я. Виявляється, в 1550 р. єпархія Вестмінстера, покровителем якої є Св. Петро і в якій розташовано Вестмінстерське абатство, була знову приєднана до єпархії Лондона. Тоді маєтки Паддінгтон і Вестбурн – у минулому власність абатства – передали єпархії Лондона, в якій розташовано собор Св. Павла, чийм патроном вважають Св. Павла. Таким чином, для глибоко релігійних англійців екстралінгвістичні фактори вказують на значно глибший зміст і виявляють емоційний компонент конотативного значення в дещо іншому ракурсі, ніж це здається на перший погляд тому, хто вивчає англійську мову [1].

Чітко прослідковується національно-культурна специфіка в пареміях з використанням алюзій на **історичних осіб**.

- *When **Queen Anne** was alive.*

Наведений вираз вживається, коли мова йде про щось дуже старе, давно забуті часи. Є ще схожа приказка «*Queen Anne is dead.*» Вона означає, що повідомлюваний предмет не є новим, застарілі новини, давно відома інформація. Походить з історії про смерть королеви Анни, яка офіційно замовчувалася деякий час. Новини про це звичайно просочилися в народ, тому, коли, нарешті, було офіційно оголошено про смерть королеви, натовп насміхаючись скандував «Королева Анна померла, хіба ви не знали?», і донині «Королева Анна померла» це стандартна відповідь тому, хто приносить старі новини або стверджує очевидне [6].

Частим є також використання назв **народностей**.

- *An **Englishman's** home is his castle.*

Це прислів'я означає, що тільки вдома людина може знайти свій притулок, тільки там вона може почуватись впевнено, захищено. Походить з 17-го ст., коли були прийняті закони, що ніхто не може зайти в будинок без запрошення господаря. А беручи до уваги, що часто домівками англійцям слугували замки, де жило багато людей, і які були невеличкими містами, в своєму роді, і у випадку небезпеки усі люди ховались саме у замку, то часте використання цього прислів'я цілком зрозуміле [10].

Використання **топонімів** (географічних назв) передає національну специфіку паремій, і є маркером належності їх даній культурі:

- *Carry/take coals to **Newcastle**.*

Дане прислів'я використовується, коли мова йде про непотрібну надлишкову роботу. Ньюкасл – це місто на півночі Англії, де вироблялось багато вугілля, що транспортувалося в інші частини Англії, тому абсурдним було везти туди вугілля [4: 156]. Це прислів'я має еквіваленти у багатьох мовах, але у кожній воно змінює свій образ, як от в українській мові прислів'я «Везти сіль у Крим», де значення те ж саме, робити щось непотрібне, так як Крим був місцем звідки сіль постачалась у інші райони [7].

Використання **зоонімічного компоненту** у пареміях також додає етнокультурної специфіки до значення виразу:

- *Smiling like a **Cheshire** cat.*

Наведене прислів'я характеризує дуже широку і загадкову посмішку. Походить від образу посмішки Чеширського кота з «Аліси в країні чудес» написаної англійським письменником Льюїсом Кероллом [8]. Воно є

чудовим прикладом, як характеристика персонажу твору стає об'єктом національного значення, і таким чином отримує відображення у пареміях.

- *A little **bird** told me.*

Показує, що сказане було озвучено якимось таємним джерелом, яке не бажає бути відомим. Текст цієї приказки не фігурує ні в одній з версій Біблії, але кореневе джерело все таки скоріш за все біблійне, бо ця фраза згадується у Біблії короля Джеймса. Також різні автори, включаючи В. Шекспіра, протягом століть писали, що маленькі пташки приносили послання [10].

Реалії з **компонентом «гроші»** – фунти і пенси у англійському вимірі відображають національну характеристику і спосіб мислення нації:

*Take care of the **pence** and the **pounds** will take care of themselves.*

Якщо дослівно, то «побережи пенси, а фунти самі про себе потурбуються». Це прислів'я показує таку характеристику як ощадність. Воно походить від вислову відомого англійського казначея Вільяма Лоундеса, який сказав цю фразу, і з того часу вона перетворилась на прислів'я [10].

Англійський фразеологічний фонд – це складний конгломерат фразеологізмів, в тому числі і паремій. Національна специфіка перемій простежується у вживанні антропонімів (назв звичайних людей, релігійних персонажів, історичних осіб), топонімів, назв народностей, зоонімів та назв грошових одиниць. Вони виражають такі явища національної культури, які пов'язані з ставленням людей до своєї праці, помешкання, стилю життя, один до одного і матеріальних речей, які їх оточують.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арделян О. Культурно-національна конотація англійських фразеологізмів / О.Арделян. – Наукові записки. – Вип. 89(1). – С.270–274.
2. Дуденко О. В. Номінативна та комунікативна природа українських паремій : дис. канд. філол. наук: 10.01.01 / О. В. Дуденко. – Умань, 2002. – 218 с.
3. Коллинз В.Х. Книга английских идиом/ В.Х.Коллинз. – Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, Ленинградское отделение, 1960. – 259 с.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь /Лит. ред. М.Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус.яз.,1984. – 944 с.
5. Chambers Dictionary of Idioms: English-Ukrainian semibilingual. – К.: Всеуито, 2002. – 475 с.
6. English Learning Resources. – [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://english.al/proverb>
7. Supermif.com. – [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://supermif.com/aforizm/latin.html>

8. The Free Dictionary. – [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://idioms.thefreedictionary.com>
9. The Free Dictionary. – [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://www.thefreedictionary.com/jackass>
10. The Phrase Finder. – [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://phrases.org.uk/meanings/proverbs.html>

В.П.Свиридюк

Київський національний лінгвістичний університет

кандидат педагогічних наук, доцент

Навчання читання німецькою мовою студентів-філологів у процесі самостійної роботи

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується дедалі більшою відкритістю до зовнішнього світу, тому вимоги до практичного володіння іноземною мовою (ІМ) постійно зростають. З огляду на обмеженість навчального часу в аудиторних умовах постає питання щодо впровадження альтернативних методів і прийомів формування іншомовних навичок і вмінь під час позааудиторної самостійної роботи студентів.

Мета цієї статті – розглянути можливі способи навчання читання німецькою мовою студентів-філологів під час самостійної роботи.

Одним із завдань оволодіння іншомовним спілкуванням є вміння читання, отримання інформації з оригінальних автентичних текстів та застосування її на практиці. Для цього студентам необхідно вміти користуватися оптимальними стратегіями читання з виділенням основної інформації або основного змісту письмового тексту (ознайомлюючого читання) або читання тексту з поступовою переробкою його змісту (вивчаючого читання) та вибіркового читання. Читання іншомовних джерел є одним із засобів отримання необхідної інформації з метою її використання для розвитку іншомовних навичок і вмінь в інших видах мовленнєвої діяльності, розширення фахових знань, а також професійного удосконалення. Крім того, сформовані вміння читання активізують навчання висловлення думки (усно та письмово) на основі прочитаної, відібраної та вивченої інформації. Також треба зазначити, що тексти є одним із головних джерел удосконалення лінгвістичної компетентності іншомовного спілкування. Отже, читання є не лише необхідним для оволодіння іншомовною

комунікативною компетентністю та професійно спрямованими навичками, а й засобом їх удосконалення [4].

Закономірності навчання читання у традиційних педагогічних умовах висвітлені у працях як зарубіжних, так і вітчизняних методистів, зокрема З.І.Кличникової, Ю.А.Русак, Е.Н.Соколової, С.К.Фоломкіної, Н.Stalb, E.Swantje. У дослідженнях описується навчання читання, яке відбувається безпосередньо під керівництвом викладача в аудиторних умовах.

Зрозуміло, що якість формування іншомовних навичок і вмінь залежить від кількості аудиторних занять та виконання на них не тільки вправ, а й спілкування з викладачем, що сприяє практичному оволодінню ІМ. Сьогоднішні умови навчання диктують зменшення аудиторних годин за рахунок збільшення їх для самостійної роботи студентів. Оптимізувати навчання і вивчення ІМ самостійно можна за умов упровадження нових технологій навчання ІМ, які можуть функціонувати за підтримки викладача та наявності у студентів певних методів, технік, способів оволодіння іншомовним спілкуванням, а також дотримання студентами ряду навчальних стратегій, зокрема стратегій читання, які досліджені та описані у наукових працях Ю.А.Гусак, Г.В. Барабанової, Chr.Conrad, U.Rampillon та ін.

До нової орієнтовно-діяльнісної методики відноситься проектна методика, яка висвітлена у дослідженнях Е.Г. Арванітопуло [1], О.В. Кіршової [2]. Їхні експериментальні дослідження свідчать про доцільність і ефективність використання проектних робіт зокрема у позааудиторній навчальній діяльності. Вони стимулюють пізнавальну діяльність студентів і удосконалюють їхню самостійну роботу з ІМ. Крім того, індивідуальний вибір методів навчання, що характерно для проектних робіт, оптимізує орієнтовно-діяльнісний підхід до формування іншомовних навичок і вмінь у читанні.

Згідно із дослідженнями методистів проектна робота у навчанні читання ІМ потребує спеціального режиму її проведення та опанування іншомовним матеріалом, зокрема у тексті для читання, у процесі якого студенти самостійно визначають послідовність навчальних дій і за підтримки викладача розвивають сферу діяльності, метою якої є створення письмового продукту для презентацій.

Ефективність навчання читання буде залежати від впровадження та вміння використовувати стратегії читання і способи їх реалізації відповідно до етапу читання. Беручи до уваги стратегії читання та вміння ними користуватися, можна змодельовати проектну роботу студентів з навчання читання у позааудиторних умовах за допомогою досліджень О.В Кіршової [2] , яка виокремлює такі етапи проектної роботи: планувальний; 2) підготовчий; 3) виконавчий; 4) презентаційний та 5) підсумковий.

Отже, до змісту навчання читання входять не тільки тексти як друковані, так і електронні, а й стратегії, способи та прийоми роботи з ними.

Розглянемо організацію проектної роботи з навчання читання німецькою мовою в умовах позааудиторної самостійної роботи студентів-філологів 2 курсу.

Відповідно до типології проектів пропонується проект згідно із: 1) видом діяльності (*читання*); 2) кількістю учасників (*група із 10-12 студентів*); 3) терміном реалізації [3] (*від одного до двох днів*); 4) формою і змістом (*проспект – повідомлення*).

Самостійна робота з навчання читання має інформаційно-дослідницький характер; студенти будуть працювати у групах, терміни реалізації його будуть сягати від одного до двох днів. Продуктом, умовиводом читання, буде письмове повідомлення з розмовної теми.

Організація самостійної роботи розпочинається на аудиторному занятті, яке передбачає планування самостійної роботи. На **першому етапі** викладач пропонує студентам тему (оскільки вибір теми повинен відповідати навчальній програмі з німецької мови) та її основні підтеми, які студентам необхідно висвітлити у повідомленні. Студенти діляться на групи та розподіляють між собою завдання відповідно до цілей вивчення теми. Важливим є те, що студенти повинні отримати від викладача вихідний текст з теми, що полегшить студентам підбір інформації у самостійній роботі. На цьому етапі викладач також обговорює зі студентами можливі прийоми зі способами опрацювання текстів з розмовної теми та отримання інформації з них.

Наступним кроком цього заняття є пред'явлення викладачем загального плану проектної роботи та стратегій читання з їхніми навчальними компонентами, які можуть полегшити самостійний пошук потрібної

інформації. Викладач рекомендує завдання щодо визначення цілей та досягнення їх під час самостійного опрацювання текстів.

На підготовчому етапі виконання проектної роботи власне відбувається самостійне навчання читання та опрацювання текстів-джерел відповідно до комунікативної потреби студентів. Студенти обговорюють іншомовний матеріал, відібрану інформацію та узгоджують із цілями і контекстом теми. З цією метою студенти можуть використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології, зокрема скайп, електронну пошту з метою отримання зворотного зв'язку з викладачем у поза аудиторних умовах.

Виконавчий етап потребує від студентів умінь використання різних прийомів і способів відбору та систематизування інформації. Вони переслідують стратегії та способи, які зазначаються у вправах, запропонованих викладачем на аудиторному занятті. До сучасних способів систематизації інформації належать різні схеми/карти, зокрема Mind Map, Cluster, Concept Map, Wissenslandkarte, таблиці та ін. На цьому етапі студенти вчаться читати вибірково, вивчати певну інформацію із текстів або читати з метою ознайомлення з основним змістом. Використання зазначених стратегій і способів до них (Див.Табл.1) у логічній послідовності активізує навчання студентів систематизувати відібраний матеріал, розширювати його та заглиблюватися у проблематику питання. Слід зауважити, що карти-схеми для відбору інформації можуть містити також елементи невербальних засобів, зокрема ілюстрації або картинки з теми тексту. Зазначимо, що на всіх етапах читання студенти виконують вправи для розвитку рецептивних, рецептивно-репродуктивних і рецептивно-продуктивних навичок і вмінь з читання.

Завершальним етапом виконання самостійної проектної роботи є презентація повідомлення, яке представляється кожною групою студентів. Кожен з учасників висвітлює частину своєї дослідницької роботи. При цьому примітною ознакою проекту є те, що його кінцевий продукт має, як правило, матеріальне втілення, наприклад, колаж, альбом, стіннівка тощо.

Підсумковий етап характеризується, як відомо, оцінюванням робіт та відгуками співучасників, партнерами по спілкуванню.

Відповідно до психолінгвістичних особливостей читання [4] правомірно запропонувати такі вправи, за допомогою яких можна формувати рецептивні

навички і вміння згідно із завданнями реципієнта. Відомо, що оволодіння навичками та вміннями забезпечується не тільки виконанням вправ, але й свідомим і цілеспрямованим використанням стратегій читання, які є сукупністю методів, способів і прийомів до них (Див.Табл.1).

Зазначимо, що для навчання читання студентам пропонується вихідний нехудожній текст про географічне положення Німеччини: "Landschaften Deutschlands". Представимо схематично у таблиці 1 організацію проведення самостійної роботи з навчання читання відповідно до описаних етапів і стратегій читання.

Таблиця 1

**Організація позааудиторної самостійної роботи студентів з навчання
читання**

Вид заняття	Навчальна діяльність	Види і типи вправ	Стратегії навчання читання та способи їх реалізації	Соціокультурна компетентність
Аудиторне заняття	<ul style="list-style-type: none"> - визначення теми; - обговорення проблеми - планування дослідницької діяльності; - отримання завдань; - ознайомлення із методами, прийомами та способами навчання читання; 	Комунікативні репродуктивні вправи	<ul style="list-style-type: none"> - позитивна індивідуальна настанова; - занотовування основних проблем; - усвідомлення доцільності та навчання укладання "карт" з ключовою інформацією; - навчання визначення ключових понять по тексту; 	

<p>Поза аудиторна робота</p>	<ul style="list-style-type: none"> - виконання вправ: - читання текстів; - застосування методів, прийомів та способів читання; - підбір інформації; - систематизація матеріалу; - структурування власного тексту; - написання власного тексту. 	<p>Комунікативні рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, та продуктивні вправи</p>	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення взаємозв'язку заголовків текстів із їхнім змістом; - виокремлення важливої, цікавої інформації; - занотовування ключових понять; - використання способів збирання ключових понять; - візуалізація вербальної інформації за допомогою картинок, графіків, таблиць, ілюстрацій; - укладання схем/карт із ключовими поняттями за допомогою прийомів Mind Map, Concept Map, Cluster, Stichwortzettel, Wissenslandkarte; - переосмислення і переробка прочитаного за допомогою стислого переказу; - перефразування. 	<p>Соціокультурна компетентність</p> <p>Професійно - спрямована компетентність;</p>
<p>Аудиторне заняття</p>	<p>Пред'явлення повідомлення, презентація матеріалу;</p> <p>використання ілюстративного матеріалу;</p> <ul style="list-style-type: none"> - використання невербальних засобів спілкування (жести, контакт за допомогою очей, міміка); - використання технічних засобів навчання. 	<p>Комунікативні вправи</p> <p>Повідомити про географічне положення</p>	<ul style="list-style-type: none"> - оформлення та презентація ілюстрацій, схем, карток з ключовими поняттями; - використання відео-фонограм; - використання комп'ютерних технологій (зокрема Power Point); - усне мовлення (граматика, лексика, фонетика, стилістика). 	<p>Соціокультурна компетентність;</p> <p>Професійно спрямована компетентність;</p>

Навчання читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності містить основні функції навчально-методичного матеріалу, а саме: інформаційну; систематизуючу; трансформуючу; виховну; розвивальну та культурологічну. За допомогою вищезазначених прийомів і використання релевантних способів навчання читання студенти опановують новий матеріал, відповідно до теми отримують певну систему знань; навчальний матеріал сприяє трансформації знань у стійкі мовленнєві навички і вміння; дидактичний матеріал формує у студентів позитивне ставлення як до країни, мову якої вони вивчають, так і до рідної культури. Розвивальна функція полягає насамперед у розвитку мислення студентів, їхніх творчих здібностей, мовного чуття і реалізується імпліцитно у доборі матеріалу, формуванні мовленнєвих навичок і вмінь, які переростають із репродуктивних у креативно-продуктивні. Культурологічна функція реалізується у двох напрямках: навчання німецької мови у контексті культур німецькомовних країн; пізнання культури німецькомовних країн у взаємодії з рідною культурою, а отже, студенти формують і удосконалюють вміння між культурної комунікативної компетентності.

Як відомо, робота з текстом відбувається на трьох етапах. Студентам пропонують передтекстові вправи, спрямовані на прогнозування змістової і смислової інформації, активізацію фонових знань, зняття можливих лінгвістичних труднощів, про які викладач повідомляє студентам на аудиторному занятті та наводить приклади завдань. Адже з таких завдань студент може розпочати читання текстів. Наведемо приклади передтекстових завдань:

- подивіться на фотографії, малюнки і визначте тематику тексту;
- визначте тему тексту згідно із заголовками;
- перегляньте перший абзац і визначте, про що йдеться в тексті і т.д.

Текстовий етап передбачає формулювання цільової настанови студентам на читання й розуміння тексту. Студенти виконують вправи з метою вивчення лінгвістичного та інформаційного матеріалу. Треба зазначити, що вибір виду читання буде залежати від дотекстових дій, оскільки вони є визначальними для ознайомлювального, вибіркового та вивчаючого читання. Під час читання студентам пропонується ряд способів та стратегій

читання для виокремлення, відбору та систематизації іншомовного матеріалу, а саме карти-схеми, таблиці, ілюстрації тощо.

На післятекстовому етапі виконуються вправи для перевірки розуміння прочитаного. Тут можуть бути використані такі навчальні стратегії для оцінювання та контролю прочитаного, наприклад: заповнення таблиці відповідною інформацією; підготовка наочності до тексту, укладання схем "Clustering" або "Concept map"; формулювання питань до тексту. Наведемо групу вправ для навчання читання з урахуванням стратегій та способів до них.

Приклад 1. Комунікативна рецептивна вправа

Мета: формування навичок вибіркового читання

Завдання: Sie möchten in den nächsten Ferien nach Deutschland fahren. Aber Sie können sich nicht entscheiden, in welches Bundesland Sie fahren möchten. Sie interessieren sich für Landschaften, Wetter und Erholungsmöglichkeiten in verschiedenen Bundesländern, um Entscheidung zu treffen, welches Land Ihrer Meinung nach das schönste ist. Besuchen Sie eine Internet-Seite und lesen Sie Informationen über viele Bundesländer.

Таке завдання визначає цілі навчання німецької мови, зокрема цілі для відбору текстів та написання повідомлення. До цього завдання на аудиторному занятті викладач пропонує студентам вихідний текст, який буде взятий за основу кожною групою студентів, наприклад: "Landschaften Deutschlands" для подальшого пошуку інформації.

Після ознайомлення з текстом студенти обговорюють підтеми, до яких вони можуть знайти додаткові тексти або інший інформаційний матеріал згідно із завданням. На цьому етапі розпочинається самостійне навчання читання.

Приклад 2. Передтекстова комунікативна рецептивно-продуктивна вправа на активізацію фонових знань з теми

Мета: формування навичок прогнозування змісту тексту

Прийом: формулювання речень на основі картинок/ілюстрацій

Завдання: Sie wissen sehr gut, dass Deutschland an Flora und Fauna reich. Sehen Sie die Bilder an, worum es im Text geht.

За допомогою такого завдання студенти набувають уважності та спостережливості під час читання тексту. Крім того, невербальні засоби є

додатковою інформацією до вербально викладеного змісту. Такий прийом у навчанні читання є продуктивним, оскільки він стимулює інтерес та підвищує мотивацію до читання.

Приклад 3. Комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа на активізацію мовленнєвих навичок читання

Мета: удосконалення вмінь читання

Прийом: читання тексту та виокремлення ключових слів

Завдання: Lesen Sie den Text und markieren Sie die Kernbegriffe.

Ця вправа спрямована на формування навичок і вмінь виокремлення головної інформації. Студент повинен прочитати текст повторно. На цьому етапі викладач пропонує під час читання завершити схему/карту "Cluster" (Див.Рис.1) з опорою на текст.



Рис 1. Карта "Cluster" до теми "Ландшафти Німеччини".

Приклад 4. Післятекстова комунікативна рецептивна вправа для представлення умовиводу на основі прочитаного тексту.

Мета: формування навичок подавати сприйняту інформацію з тексту за допомогою невербальних засобів.

Прийом: підбір зображень до тексту.

Завдання: Suchen Sie die passenden Fotos oder Bilder zum Text, auf die Sie sich beim Sprechen anhand des Textes stützen können.

Приклад 5. Комунікативна рецептивно-продуктивна вправа

Мета: формування навичок укладання тексту

Прийом: написання тексту

Завдання: Verwandeln Sie die Informationen auf der Wissenslandkarte in einen eigenen Text.

На післятекстовому етапі опрацювання змісту тексту можна запропонувати студентам укласти план, сформулювати спеціальні питання до тексту і завершальним завданням – це написати коротке повідомлення на основі прочитаного. Слід зазначити, що невербальні засоби для розуміння

прочитаного на завершальному етапі є рефлексією прочитаного тексту і можуть бути вихідним матеріалом для написання тексту на їх основі, що буде спонукати до формулювання власного тексту.

Таким чином, ми дійшли до продукту-умовиводу, який був запланований у самостійній роботі з навчання читання у позааудиторний час. Продуктом є повідомлення, яке презентується усно та оцінюється на аудиторному занятті. Презентація передбачає використання студентами як лінгвістичних, так і паралінгвістичних засобів іншомовного спілкування.

Наведені вправи були апробовані у навчальному процесі студентів 2 курсу факультету германської філології КНЛУ і є ефективними у навчанні читання. Такий зміст навчання активізує самостійну роботу студентів і дає можливість ефективно організувати позааудиторну навчальну діяльність з метою оволодіння ІМ, зокрема читанням німецькою мовою. Цілеспрямована організація самостійного навчання і вивчення ІМ, зокрема читання, може компенсувати студентам нестачу часу на аудиторних заняттях, стимулювати їхню дослідницьку діяльність у позааудиторних умовах.

З викладеного можна зробити висновок, що навчання читання ІМ з використанням стратегій читання стає активною діяльністю у поза аудиторний час. Таке навчання дає можливість студентам проявляти самостійність та індивідуальність не тільки у підготовці іншомовного матеріалу, а й в оволодінні міжкультурною комунікативною компетентністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею. / Е. Г. Арванітопуло. – Автореферат дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук. К.: – 2006. – 22 с.
2. Кіршова О. В. Методика підготовки магістрів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів. / О. В. Кіршова. – Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. К.: – 2008. – 24 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. . / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 286 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : Навчальний посібник. . / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма "ІНКІОС", 2006. – 248 с.

О.В. Ситнікова

Одеський національний університет

імені І.І. Мечникова

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент М.Д. Марінашвілі

Неособові форми дієслова як засоби вираження вторинної предикації у французькій та українській мовах

Мета дослідження полягає в порівняльному аналізі структурних, семантичних і функціональних особливостей неособових форм дієслова як компонентів структури вторинної (згорнутої, «редукованої», «часткової» [23: 43], «другорядної» [10: 192], «потенційної» [11] предикативності у французькій та українській мовах.

Об'єкт вивчення становить категорія вторинної предикації. **Предметом** дослідження є формально-синтаксичні та семантико-синтаксичні характеристики неособових форм дієслова як вторинних предикатів у французькій та українській мовах.

Вторинна предикація є характерною для пропозиції, що поєднує в собі декілька пропозицій. Якщо основна пропозиція знаходить вираження відносно підмета і присудка, то додатковій пропозиції властиві три основні характеристики: наявність предикативного зв'язку без дієслівного маркера, синтаксична інтеграція в основну предикацію і периферійна позиція по відношенню до семантичної структури (*structure argumentale*) пропозиції [21: 8]. Вторинна предикація міститься, зокрема, в дієприкметникових, дієприслівникових (герундіальних), інфінітивних зворотах, в яких носій предикативної ознаки ідентичний такому в основній пропозиції. Такі речення є поліпропозиційними, проте предикативна ознака залежної пропозиції співвідноситься з тим же самим носієм предикативної ознаки, що і предикат основної пропозиції [1: 43-44].

Модально-часове категоріальне значення, вираження особи та співвіднесеність до дійсності у напівпредикативних структурах виражається по відношенню до первинного предиката. Компоненти вторинної предикації будуються на базі складнопідрядних речень, «що зумовлено їх неоднорідною природою з точки зору власне-синтаксичної, семантико-синтаксичної та власне-семантичної інтерпретації» [4: 16]. Це один з видів транспозиції, через який дієслівне речення (із дієслівним ядром) переходить у категорію

іменника, прикметника або прислівника, зберігаючи тип семантико-синтаксичних відносин між пропозиціями складного речення [17: 401; 20: 77]. У простому ускладненому реченні вторинні предикати є еквівалентами аналітичних морфем-слів, які у складному реченні «виконують роль предиката предикатів і оформляють синтаксичні зв'язки й семантико-синтаксичні відношення між відповідними частинами речення» [14]. Саме на основі цього факту компоненти структури вторинної предикації беруть участь у формуванні нових семантико-синтаксичних відношень, структури простого ускладненого чи «синтаксично елементарного (монопредикативного), але семантично складного (поліпропозитивного) речення [8: 110]. Вони несуть додаткове семантичне та інформативне нашарування та водночас визнаються синтаксичним засобом мовної компресії.

Дієприкметники характеризуються як «предикативно-атрибутивні означення» [16: 405] з огляду на їх дієслівно-прикметникову природу: дієслівні категорії стану та часу трансформуються в дієприкметника у категорії станової та часової відносності ознаки предмета. До того ж в українській мові дієприкметник є носієм відносної (віддієслівної) ознаки предмета, що реалізується через атрибутивні категорії роду, числа та відмінка [4: 34]. В обох досліджуваних мовах прикметникова морфологізація підрядних означальних частин здійснюється через невідокремлені одиничні дієприкметники у препозиції до субстантива, відокремлені дієприкметникові звороти у пост- або препозиції щодо опорного субстантива головної частини речення, або дієприкметником у складі дієслівно-іменного присудка.

Відмінною рисою французького дієприкметника є його функція «характеризуючого чи ситуаційного додатка або прислівника» [18: 41], який є конденсером сурядного ряду присудків, наприклад:

*Le concierge lui tendit la clé, lui **souhaitant** un excellent séjour* [22: 104] → *Le concierge lui tendit la clé **et lui souhaita** un excellent séjour,*

а також функція обставинного означення у складі абсолютної дієприкметникової конструкції, наприклад: *Aussitôt le nom prononcé, la voici, elle marche dans la rue de Paris* [19: 82] → *Dès que le nom a été prononcé, la voici, elle marche dans la rue de Paris.*

Інфінітив має дієслівно-іменникову природу; йому не притаманне морфологічне вираження числа, особи, абсолютного часу, способу, роду. За синтагматичними зв'язками інфінітив як і дієслово «керує прямим додатком і формує словосполучення з якісним прислівником» [13: 36]. Проте семантично ознака, виражена інфінітивом, «сприймається у взаємозв'язку її з предметом чи особою» [7: 69], що пояснює синтаксичні іменні функції інфінітива-«синтаксичного іменника» [9: 131].

Спільним для французької та української мов є можливість інфінітива бути трансформом підрядного з'ясувального та атрибутивного речень. Проте відмінною рисою французької мови є наявність інфінітива минулого часу та інфінітивних зворотів, а також вживання інфінітива у функції додатка до прикметника. Характерним для української мови є вживання у функції означення лише приіменникового інфінітива.

Щодо особливостей функціонування інфінітива у французькій мові слід звернути увагу на конструкцію історичного інфінітива, інфінітивна група якого, не маючи темпоральних або просторових поширювачів та не виражаючи категорії абсолютного часу і способу, семантично залежить від попереднього контексту та іменного ядра. Наприклад:

D'en parler maintenant me fait retrouver l'hypocrisie du visage, de l'air distrait de quelqu'un qui regarde ailleurs [19: 67],

а також на вагомий вплив простих та складених прийменників, вживаних із інфінітивом, які за рахунок широкого спектру лексичних значень розширюють функції інфінітива як обставини мети, часу, причини, наслідку, умови, поступки, способу дії, наприклад: *Après avoir consulté l'avancement de leurs travaux, elle décida d'activer la procédure d'urgence* [22: 40]. В українській мові інфінітив вживається лише у функції обставини мети.

Вторинна предикація у досліджуваних мовах виражається також дієприслівником і дієприслівниковими зворотами в українській та герундієм і герундіальними зворотами у французькій. У граматичній традиції ці одиниці трактуються як гібридна прислівниково-дієслівна категорія з ознаками дієслова і прислівника і як прислівник дієслівного походження [5: 220; 3: 222; 15: 280]. Дієприслівник та герундій є дериватами підрядної частини речення, що пов'язується з головною темпоральним значенням одночасності

або різночасності, способу дії, причини, умови, мети, допустовості, наприклад:

... *І косилка закрутила своїми металевими зубами, **заковтуючи** в свою пащеку чергову порцію народного врожаю...* [6: 76]; *Ще й спромогтися зачинитися, **залишивши** назовні сумку з мобількою* [2: 22]; *C'est moi qui suis trompé en remplissant la commande* [22: 63].

Отже, порівняльне дослідження неособових форм дієслова у функції засобів вираження вторинної предикації у французькій та українській мовах дозволило виявити їхні структурні, формально-граматичні та семантико-синтаксичні конвергентні та дивергентні ознаки в двох мовах. Перспективним в подальших розвідках видається порівняльний аналіз комунікативно-прагматичної значущості неособових форм дієслова у франкомовних та україномовних художніх текстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ванчикова Е. А. Вторичная предикация во французском языке / Е. А. Ванчикова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 40. – С. 43-47 (Филология. Искусствоведение).
2. Вдовиченко Г. К. Бора / Г. К. Вдовиченко. – Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2011. – 240 с.
3. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови; Академічна граматики української мови / І. Вихованець, К. Городенська; За ред. І. Вихованця. – К.: Унів. вид-во «Пулсари», 2004. – 400 с.
4. Городенська К. Г. Дери́вація синтаксичних одиниць: монографія / К. Г. Городенська. – К.: Наук. думка, 1991. – 192 с.
5. Горпинич В. О. Морфологія української мови; Підручник для студентів вищих навчальних закладів / В. О. Горпинич. – К.: Академія, 2004. – 336 с.
6. Жадан С. Депеш мод / С. Жадан. – Харків: Фоліо, 2011. – 299 с.
7. Завальнюк Л. Інфінітив у формально-синтаксичній структурі простого речення / Л. Завальнюк // Наукові записки Вінницького педаг. ун-ту ім. М. Коцюбинського. – 2010. – № 12. – С. 69-73. – (Філологія).
8. Кульбабська О. В. Вторинна предикація та засоби її вираження у простому реченні / О. В. Кульбабська // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2006. – № 27. – С. 108-111.
9. Кульбабська О. В. Інфінітив як засіб предикації у структурі простого речення / О. В. Кульбабська // Вісник Дніпропетр. ун-ту. – 2007. – № 4/2. – С. 129-135. – (Мовознавство).
10. Кульбабська О. В. Напівпредикативні конструкції як засіб компресії («згущення думки») / О. В. Кульбабська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2011. – № 7. – С. 191-194. – (Проблеми граматики і лексикології української мови).
11. Литвинко Ф. М. Вторичная (потенциальная) предикативность результирующих трансформов предложений местоименно-соотнесительного типа: автореф. дис. на

соискание ученой степени канд. филол. наук: специальность 10.02.01 “Русский язык” / Ф. М. Литвинко. – Минск, 1985. – 19 с.

12. Лутак Т. І. Вторинна предикація як спосіб конденсації інформативного обсягу речення / Т. І. Лутак // Мовознавство. – 1986. – № 4. – С. 65-67.

13. Мейеров В. Ф. Инфинитив, его семантика и структура. Науч. докл. высш. шк. / В. Ф. Мейеров // Филологические науки. – 1985. – № 3. – С. 36-43.

14. Мірченко М. В. Синтаксичні категорії речення: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора філол. наук: спеціальність 10.02.01 “Українська мова” / М. В. Мірченко. – К.-Луцьк, 2002. – 36 с.

15. Реферовская Е. А. Теоретическая грамматика французского языка / Е. А. Реферовская, А. К. Васильева. – М.: Просвещение, 1982. – 400 с.

16. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716 с.

17. Українська мова. Енциклопедія [редколегія: Русанівський В. Н., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін.]. – К.: Українська енциклопедія імені М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

18. Arnavielle T. Le participe, les formes en –ant : positions et propositions / T. Arnavielle // *Langages*, 37^{ème} année. – 2003. – № 149. – P. 37-54.

19. Duras M. L'amant / M. Duras. – P.: Les Editions de Minuit, 1984. – 143 p.

20. Guiraud P. La syntaxe du français / P. Guiraud. – P.: Presses universitaires de France, 1967. – 128 p.

21. Havu E. La prédication seconde en français: essai de mise au point / Eva Havu, Michel Pierrard // *Travaux de linguistique*. – 2008. – № 57. – P. 7-21.

22. Levy M. Toutes ces choses qu'on ne s'est pas dites / M. Levy. – P.: Editions Robert Laffont, S. A., 2008. – 340 p.

23. Melis L. L'infinifit de narration comme prédication seconde / L. Melis // *Langue française*. – 2000. – № 127. – P. 36-48.

К.В. Скалацька

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

Науковий керівник: викладач англійської мови вищої категорії, магістр педагогічної освіти О. М. Михальчук

Інтерактивні методи навчання на уроках іноземної мови в середніх загальноосвітніх навчальних закладах

Основною організаційною одиницею навчального процесу у школі є урок іноземної мови. У ньому взаємодіють усі елементи системи навчання: цілі, зміст, методи, способи, прийоми, засоби навчання. Результативність уроку залежить від його планування і раціонально побудованої системи занять над мовою, яка охоплює класну, лабораторну, домашню роботу учнів і вчителів. З огляду на специфіку уроку іноземної мови – мовленнєву спрямованість – його планування підпорядковується вимогам комунікативності, цілеспрямованості, виховної наповнюваності, мовленнєвої та розумової активності учнів, мотивованості навчально-комунікативної діяльності учнів, сприятливої емоційної атмосфери класу, динамічності уроку, інтенсивності навчальних дій учнів класу, ведення уроку іноземною мовою [2: 227].

Дослідження уроку іноземної мови має велике значення для теорії і практики методики викладання іноземних мов.

Урок іноземної мови в середній загальноосвітній школі є об'єктом багатьох досліджень. Дуже актуальною є проблема вибору методів навчання іноземної мови, пошуку нових методів, прийомів і засобів навчання іншомовного спілкування, шляхів підвищення його ефективності, розробки нових раціональних методів, прийомів, форм та засобів навчання з урахуванням конкретних умов навчання та вікових особливостей учнів шляхом узагальнення набутого практичного досвіду, вивчення позитивного досвіду роботи вчителів-новаторів, доведення ефективності інноваційних та інтерактивних методів навчання, застосування сучасних методів дослідження, проведення природного експерименту для формулювання методичних рекомендацій та упровадження результатів експерименту у практику, визначення особливостей навчання іноземної мови на середньому ступені в загальноосвітній школі, дослідження цілей, виховного,

розвиваючого та освітнього потенціалу нестандартних уроків іноземної мови та формування рекомендацій щодо планування уроків іноземної мови.

Урок іноземної мови є формою організації навчального процесу, а тому до нього ставлять ті ж загальнодидактичні й методичні вимоги, що й до всього навчального процесу. В ньому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі, зміст і методи. Він реалізує методичну концепцію, покладену в основу навчання. Тому проблеми уроку звичайно розглядають у комплексі з питаннями методики та організації циклу уроків.

Сутність уроку як самостійного цілого зумовлена його методичним змістом – сукупністю положень, що визначають його особливості, структуру, види та прийоми роботи [1: 12].

Правильне планування уроків, точний добір ефективних і методично адекватних вправ та способів їх виконання, визначення послідовності етапів уроку, їх логічний взаємозв'язок вимагають від учителя постійної творчої активності, глибокого аналізу матеріалу уроку, передбачення труднощів його засвоєння.

Структура уроку визначається його змістом і місцем у циклі уроків. Традиційно урок складається з певних етапів. Проте один лише «набір» етапів уроку, розташованих у певній послідовності, не складає його структури. Структура уроку зумовлюється сукупністю закономірностей його внутрішньої організації, згідно яких компонуються його етапи.

Традиційна схема уроку, яка передбачає опитування, пояснення, закріплення нового матеріалу, не відповідає сучасному уявленню про сутність навчання іноземної мови. Однак, урізноманітнюючи побудову уроку, не слід перетворювати його на набір цікавих, але логічно не пов'язаних один з одним видів роботи. Уроки повинні мати логічну структуру, мету і завдання. Структура уроку має бути підпорядкована основній комунікативній меті, а також мовному та текстовому матеріалу.

Труднощі навчання іноземної мови пов'язані з тим, що без наявності мовних навичок вільно оволодіти нею неможливо. Поєднання слів у речення, речень у висловлювання повинно відбуватись швидко, без участі довільної уваги.

Вимоги до уроку іноземної мови впливають з цілей, змісту, та технології навчання цього предмета у школі.

Відповідно до основних методичних вимог до сучасного уроку іноземної мови, комунікативна спрямованість навчального процесу як найважливіший методичний принцип є головною умовою навчання іноземних мов і полягає в тому, що засвоєний мовний матеріал реалізується в іншомовній комунікації. Учні зобов'язані усвідомлювати значення кожного мовного знака (слова, граматичної структури, інтонаційної моделі) у процесі мовного спілкування. Презентація, пояснення матеріалу і вправлення мають бути підпорядковані комунікативним цілям. Водночас учитель повинен сприяти тому, щоб спілкування іноземною мовою на уроці переважало над повідомленням знань з їх осмисленням.

Комунікативної спрямованості уроку, його виховного впливу на учнів досягають за належної мовленнєвої та розумової активності учнів. Учитель підтримує активність розумово-мовленнєвої діяльності учнів за рахунок навчального матеріалу (інформаційного, змістового), постановки комунікативних (проблемно-пошукових) завдань, зміни режимів роботи. Учитель повинен уміти організовувати урок у такий спосіб, щоб на всіх його етапах індивідуальна робота з окремими учнями поєднувалась із фронтальною, парною і груповою формами роботи у класі.

Успішність проведення уроку залежить від мотивованості навчально-комунікативної діяльності учнів. Учитель досягає її шляхом добирання цікавого матеріалу, який відповідає смакам і уподобанням учнів, використання прийомів роботи з навчальним матеріалом, створення життєвих комунікативних ситуацій, формулювання проблемних завдань. Матеріалом для уроку можуть бути не лише навчальні тексти із підручника, а й автентичні тексти з лінгвокраїнознавчим змістом, тексти пісень, віршів, гумористичних оповідань. Перевагу слід надавати колективним формам роботи, навчальним та рольовим іграм [3: 18].

Урок потрібно будувати так, щоб кожний вид роботи, навіть якщо він цікавий для учнів, не був занадто тривалим, що позбавить його монотонності і забезпечить динамічність уроку, яка не є самоціллю, а допомагає підтримувати комунікативність, активність, цілеспрямованість.

Сьогодні дедалі більшої популярності набувають нетрадиційні форми уроків іноземної мови. Переваги нестандартних уроків уже доведені методистами, педагогами та психологами. До основних переваг таких уроків

відносять незвичайність і захопливість змісту; набуття практичного або суспільного досвіду; значну активність учнів; створення в учнів позитивного емоційного настрою; формування інтересу до предмета.

Соціологічне опитування серед учителів середніх загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл показало, що педагогам відома досить велика кількість видів нетрадиційних уроків, однак, за визнанням самих педагогів, у своїй практичній діяльності вони використовують їх недостатньою мірою.

Розглядаючи нестандартні уроки, відзначають дві їх основні особливості. По-перше, в процесі таких уроків з'являються нові можливості спілкування за типом «учитель – учень». По-друге, нестандартні уроки, безумовно, сприяють розвитку пізнавальних процесів у школярів.

Аналізуючи особливості спілкування, що виникають на таких уроках, можна виокремити кілька типів моделей спілкування:

- модель А, до якої належать нестандартні уроки, що передбачають однобічний вплив на учня з боку вчителя (урок-лекція, урок-семінар, урок-суд, урок-новела, урок-залік);
- модель Б, що містить нестандартні уроки, які передбачають взаємодію учнів у процесі парної чи групової роботи (урок-огляд знань, урок-брейн-ринг, урок-прес-конференція, урок-КВК, урок-розслідування);
- модель В, що об'єднує нетрадиційні уроки, в яких передбачається як вплив учителя на учня, так і виконання роботи в парі або групі з рештою учнів (інтегрований урок, урок-мандрівка, урок-екскурсія, урок-есе, урок-композиція, урок-казка).

Отже, використання нестандартних уроків сприяє:

- підвищенню загальної обізнаності та освіченості дітей;
- поглибленню знань з предмета;
- розширенню світогляду учнів;
- перевірці знань учнів у ігровій та захоплюючій формі;
- зняттю втомленості учнів;
- активному розвитку пізнавальних процесів.

Тож нестандартні уроки заслуговують на право доповнити традиційні уроки, які педагоги використовують у своїй практичній діяльності.

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації навчального процесу, в центрі його знаходиться той, хто вчиться. Формування

особистості та її становлення відбувається у процесі навчання за дотримання певних умов: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених висновків; можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша; учитель не є засобом «похвали і покарання», а другом, порадником, старшим товаришем.

Всім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які відносять до інноваційних. Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких учень відчуває успішність, що підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Інтерактивне навчання не є зовсім новими, адже подібні підходи були поширені в практиці української школи ще на початку минулого століття – в роки реформування шкільної освіти. Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях вчителів-новаторів – Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших [6: 11].

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності.

Риси інтерактивного навчання:

- двобічний характер;
- спільна діяльність учителя та учнів;
- керівництво процесу вчителем;
- спеціальна організація та різноманітність форм роботи;
- цілісність та єдність;
- мотивація та зв'язок з реальним життям;
- виховання та розвиток особистості учнів одночасно з

процесом засвоєння нових знань.

Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів за умови правильної організації їх застосування зростає цікавість до процесу навчання [8: 107].

Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих та створення проблемних ситуацій.

Методи інтерактивного навчання можна поділити на групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6 осіб), другі – спільну роботу та навчання всього класу.

До групових методів належать робота в парах, робота в трійках, «карусель», робота в малих групах, «акваріум» та інші, а до фронтальних – «велике коло», «мікрофон», мозковий штурм, аналіз проблеми, «мозаїка».

На початку уроку найчастіше застосовують такі види інтерактивних вправ, як «Незакінчені речення», «Мозковий штурм» і «Асоціативний куш»; потім учні мають змогу працювати в парах та малих групах. Дуже цікавими та ефективними є такі інтерактивні вправи, як «Займи позицію», «Ситуативне моделювання», «Акваріум», «Дискусія», а також різноманітні навчальні ігри. Для підведення підсумків уроку багато вчителів використовують «Дерево рішень» чи «Мікрофон».

Вчителю необхідно постійно контролювати процес та досягнення поставлених цілей, у випадку невдачі переглядати стратегію і тактику роботи, шукати і виправляти недоліки.

За умови вмілого впровадження інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі, допомагають організувати дискусію та обговорити важливі питання.

Переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- у роботі задіяні усі учні класу;
- учні навчаються працювати у команді;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюються ситуації успіху;
- за короткий час можна опрацювати значну кількість матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування;
- виробляється вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Застосування інтерактивного навчання сприяє поглибленню мотивації. Як показали результати педагогів-практиків, після запровадження інтерактивних методів можна помітити, що учні набувають культури дискусії, вчать приймати спільні рішення, вдосконалюють вміння спілкуватися, доповідати, а також узагальнювати й аналізувати явища.

Отже, інтерактивне навчання дає змогу наблизити викладання до нового, особистісно-зорієнтованого рівня, що є одним зі шляхів підвищення ефективності уроку іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Посібник для вчителів. – К. : Рад. Шк., 1989. – 224 с.
2. Іванов І.П. Енциклопедія колективних творчих справ. – М. : Педагогіка, 1989. – 207 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287с.
5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
6. Подмазін С. Філософські основи особистісно-зорієнтованої освіти // Завуч. – 2001. – № 20-21. – С. 21-23.
7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посіб. / За ред. О.І. Пометун. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.
8. Суворова Н. Интерактивное обучение : новые подходы // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 106-107.
9. Richards, Jack C. Approaches and methods in language teaching. – Cambridge University Press, 1998. – 171 p.

М.В. Сорока

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент Н. Р. Петранговська

Тексти професійного спрямування як основний засіб формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовних ВНЗ

Стрімка динамічність сучасного світу, постійне оновлення вимог до фахівців, процес інтеграції української освіти в європейський освітній та економічний простір підвищує важливість вивчення іноземної мови не тільки

як академічної дисципліни, але і як засобу оволодіння вузькогалузевою спеціалізацією.

Метою дослідження даної публікації є дослідження ролі текстів професійного спрямування у формуванні іншомовної лексичної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів. Предметом дослідження є процес навчання студентів ВНЗ в умовах мультилінгвального суспільства.

Оволодіння студентами іноземною мовою за професійним спрямуванням повинно повною мірою узгоджуватися зі стандартами Болонського процесу та лінгводидактичною політикою, визначеною Рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти [6; 4].

Метою навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є формування спеціалізованої компетенції у сферах професійного та ситуативного спілкування, оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Широкі перспективи наукової та ділової активності вимагають від студентів ґрунтовних навичок володіння усною іноземною мовою та достатнім активним словником.

Принцип комунікативності є провідним методичним прийомом, який сприяє успішному досягненню мети – навчити студентів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Разом з цим навчання іноземної мови майбутніх фахівців повинно розглядатися крізь призму їхньої подальшої професійної діяльності [1; 45].

Проблема формування іншомовної лексичної компетенції досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених як В.О.Артемов, Л.В.Банкевич, І.В.Баценко, І.М.Берман, Ю.О.Жлуктенко, В.С.Коростильов, Е.В.Мірошніченко, О.Б.Тарнопольський, R.Carter, I.Nation, N.Schmitt, L.Taylor та ін.

Тексти за спеціальністю (О.В. Баланаєва, К.Я. Кусько, N. Brieger, M. Levis, P. Wilberg та ін.) вважаються не лише основним джерелом для накопичення фахового термінологічного словника студентів, але й засобом становлення та розвитку їхньої професійної майстерності, сприяють підвищенню культури термінологічного спілкування [4; 29]. Фахова лексика, яку студенти вивчають за допомогою текстів, забезпечує потреби у розширенні професійного словника, формує їх лексичну компетенцію,

створює передумови, за О.Б. Тарнопольським, для формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції [5; 75].

Професійно-орієнтований текст – це текст будь-якого функціонального стилю, який несе в собі інформацію, відповідну до професійної орієнтації тієї чи іншої спеціальності під час вивчення студентами іноземної мови та спрямований на збагачення та вдосконалення лексичної компетенції студента немовного ВНЗ у конкретній галузі навчання, що є актуальним завданням у формуванні професійної компетенції студентів.

Концепція професійно-орієнтованого читання, розроблена Т. Серовою, А. Балахоновим, Л. Шишкіною, розглядає його функції, предметний зміст, психологічні механізми, внутрішню і зовнішню структуру, тезаурусно-цільовий підхід до відбору й організації словника суб'єкта читання.

М.І. Пентилюк зазначає, що розуміння необхідності підготовки майбутнього фахівця як висококваліфікованого комуніканта вимагає від викладачів вищої школи постійно звертатися до тексту як засобу вдосконалення пізнавальних та креативних умінь і навичок студентів.

Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови передбачає роботу з лексичним матеріалом з урахуванням майбутньої спеціальності, читання та аналіз текстів, виконання певних лексичних вправ, орієнтованих на розвиток навичок розмовного мовлення, уміння вживати вивчену лексику в нових діалогічних та монологічних ситуаціях. Необхідним є забезпечення творчого характеру завдань до професійно-орієнтованих текстів [3; 32].

Робота фахівця з професійно – орієнтованим текстом в першу чергу визначається інформативним аспектом пізнавальної та комунікативної функцій читання як вербального письмового спілкування. Тому при відборі текстів зі спеціальності як об'єктів навчання лексичної компетенції необхідно звертати увагу на текстотвірні характеристики, відзначаючи ступінь їх інформативного потенціалу, характер функціональної спрямованості, їх сприйняття читачем.

За характером наукової інформації, яка в них міститься, професійно-орієнтовані тексти поділяють на первинні та вторинні. Первинні спрямовані на передачу нових наукових відомостей, отриманих у процесі досліджень (монографія, стаття, патент, доповідь). Вторинні містять результати

аналітико - синтетичної переробки первинних наукових текстів (підручники, реферати, анотації, рецензії, огляди, довідники) [6; 10].

Критеріями відбору професійно – орієнтованих текстів є такі: професійної спрямованості, адекватності цілям навчання, частотності вживання термінів які містяться в них, практичної необхідності і тематичності [2; 65].

Теоретичний аналіз проблеми формування англomовної комунікативної компетенції та, зокрема, лексичної компетенції, показав, що у процесі формування лексичної компетенції доцільно виділити три етапи:

1) етап семантизації лексичних одиниць та створення орієнтовної основи для наступного формування лексичних навичок;

2) етап автоматизації дій студентів з лексикою на рівні слова, словосполучення та понадфразовому рівні;

3) етап автоматизації дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні (Г.А. Гринюк, Ю.О. Семенчук).

Таким чином, проведений у статті теоретичний аналіз показав дає можливість зробити наступні висновки, з яких можна узагальнити, що проблема формування мовної компетенції (професійного мовлення) і, зокрема, лексичної компетенції як її складової є досить актуальною для нашого суспільства. Формування лексичної компетенції базується на опрацюванні саме фахових текстів. Робота з професійно – орієнтованими текстами допомагає студентам активізувати та накопичувати певний лексичний фонд, сприяє розвитку професійної компетенції, а також пошуково-творчого потенціалу майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Баранова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. – К.: «Інкос», 2005 – 124 с.
2. Семенчук Ю.О. Англійська мова для студентів-економістів: Навч. посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005 – 447 с.
3. Семенчук Ю.О. Психолого-педагогічні передумови формування лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 123–128.
4. Психология и педагогика / Сост. и отв. ред. А.А. Радугин. – М.: Центр, 2003 – 553 с.
5. Психология профессиональной подготовки в вузе / Отв. ред. Б.А. Бенедиктов. – Минск: Народная асвета, 1982 – 238 с.
6. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів мовних факультетів засобами читання автентичних текстів / під ред. В. С. Каламаж. – К.: Освіта, 2011. – 15 с. Режим доступу: <http://naub.oa.edu.ua/2013/formuvannya-inshomovnoji->

Т.В. Соя

Вінницький гуманітарно – педагогічний коледж

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент

О. Г. Пиндик

Використання англійських фразеологічних одиниць в автентичній художній літературі

У статті йдеться про фразеологічні одиниці, використанні у «Anne of Green Gables» Люсі Монтгомері та «Theatre» Сомерсета Моєма; розкривається їхня суть, роль та значення при передачі змісту книг; детально розглядається класифікація фразеологізмів за В.В Виноградовим.

Ключові слова: фразеологічні одиниці, класифікація ФО.

Постановка проблеми. Фразеологізми займають особливе місце в словниковому складі будь – якої мови, в нашому випадку англійської. Їх специфічна структура приваблює і викликає неабияку зацікавленість науковців, а з іншого боку вимагає серйозного аналізу змісту та форми мовних одиниць. ФО є частиною культури англійського народу, тому потрібно знати і розуміти їхню структуру, семантику та суть, тому що без знань та розуміння ФО дуже важко досягнути національний склад мислення носіїв мови.

Мета статті: охарактеризувати використання фразеологічних одиниць у творах Люсі Монтгомері «Anne of Green Gables» та Сомерсета Моєма «Theatre», прокласифікувати використанні ФО згідно з класифікацією В.В. Виноградова та визначити їхню роль у автентичній художній літературі.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченню фразеологічних одиниць завжди приділялося багато уваги. Цим займалися вітчизняні та зарубіжні вчені – лінгвісти, зокрема В.В. Виноградов, Ш. Баллі, Н.М. Шанський, А.І. Смирницький, Н.Н. Амосова, О.В. Кунін, В.Л. Архангельський, І.В. Корунець, І. В. Арнольд, П.Ф. Фортунатов, О.О. Шахматов та багато інших. Проте це ще не означає, що всі питання природи фразеологічних одиниць, їх семантики всебічно та остаточно розв'язані. А використанню англійських

фразеологічних одиниць в автентичній художній літературі, взагалі, мало хто присвячував свою наукову діяльність.

Викладення основного матеріалу .

Зусилля багатьох сучасних теоретиків - фразеологів скеровані на те, щоб виробити чіткі критерії відмежування фразеологічних явищ від нефразеологічних, щоб серед багатьох типів стійких словесних комплексів визначити об'єкт саме фразеології. Одні дослідники прагнуть охопити всі типи стійких лексичних сполук, інші вважають за обов'язкове виділяти із цього загалу специфічні звороти, з характерними лише їм структурними і семантичними ознаками. Термін «фразеологія» у залежності від того, що вважати об'єктом розгляду, набуває широкого і вузького значення.

В умовах великої термінологічної дублетності (в науковій літературі співіснують найменування «ідіома», «ідіоматичний вислів», «стійке словосполучення», «фразеологічне словосполучення», «неподільне словосполучення», «лексикалізоване словосполучення», «автоматизована фраза») найзручнішим родовим найменуванням на позначення мовної одиниці, що є першоелементом фразеології, визнано терміни «фразеологічна одиниця», або «фразеологізм», які мають аналоги «лексична одиниця», або «слово», вживані при аналізі лексичної системи. Класифікуючи різномірний фразеологічний матеріал, мовознавці виділяють цілий ряд підкласів, видів, які дістають свої видові найменування [1, с.87].

Фразеологічні одиниці відзначаються рядом ознак, що дозволяють вважати їх самостійними одиницями мови, відмінними від інших лінгвістичних одиниць — від слова, звичайного словосполучення, речення,— хоч вони мають з останніми немало спільного [2,с.94].

Ряд подібних ознак зближує слова і фразеологічні одиниці: будучи складним цілим, і ті й інші не конструюються щоразу в процесі мовлення, а відтворюються як готові значеннєві одиниці, і ті й інші (у своїй переважній більшості) відзначаються стійкістю складу й структури. Фразеологічні одиниці є у порівнянні з словами, як правило, виразнішими з емоційно-експресивного погляду (пор. скупий і собака на сіні; дрімати і клювати носом; посваритися і розбити горщика тощо).

Класифікація стійких словосполучень завжди посідала значне місце у вітчизняних роботах з фразеології. Це, насамперед, систематизація великого

фактичного матеріалу з максимальною повнотою його охоплення. Вченими виділено досить багато класифікацій фразеологічних одиниць, проте ми детально зупинимось на класифікації В.В. Виноградова [3,с. 114].

В. В. Виноградов ділить фразеологічні одиниці на три типи: фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності і фразеологічні сполучення.

Фразеологічні **зрощення** (fusions), або ідіоми (idioms) - це абсолютно неподільні, нерозкладні стійкі поєднання, загальне значення яких не залежить від значення слів, з яких воно складається:

rig in a roke - рішення прийняте без урахування можливих наслідків, в сліпу;

to rain cats and dogs - лити як з відра (про дощ).

Фразеологічні **єдності** (unities) - це такі стійкі поєднання слів, в яких за наявності загального переносного значення чітко зберігаються ознаки семантичної роздільності компонентів:

smell a rat - чути недобре, підозрювати;

return to one's muttons - повернутися до теми розмови.

Фразеологічні **сполучення** (combinations) - це усталені звороти, до складу яких входять слова і з вільним, і з фразеологічно пов'язаним значенням:

a lion in the path / in the way - (уявна) перешкода;

silent / still as a mouse - тихий як миша.

Говорячи про твори, на основі яких було прокласифіковано фразеологізми згідно з класифікацією Виноградова, слід зазначити, що за своїм змістом вони абсолютно різні. У своєму творі «Anne of Green Gables» Люсі Монтгомері розповідає нам про життя дівчинки, яку забрали з притулку для сиріт, про її емоції та переживання, про її погляди на життя. Доля дівчинки, головної героїні, багато в чому збігається з долею самої Монтгомері. В свою чергу, «Theatre» Сомерсета Моема – це тонка, іронічна історія блискучої, розумної актриси, яка переживає «кризу середнього віку», крутячи роман з молодим, красивим чоловіком, маючи при цьому законного чоловіка.

Обидва твори надзвичайно багаті на фразеологізми, що підсилюють текст та ,деякою мірою, роблять його важким для читання. Багато уваги автори приділяють саме фразеологічним **сполученням** (combinations), зокрема в «Anne of Green Gables» : *to keep a sharp eye* (пильно спостерігати), *to burst*

into tears (розплакатися), *not to sleep a wink* (не стулити очей), *to learn by heart* (вивчити напам'ять), *here and there* (подекуди), *to make friends* (подружитись) і т. д.; у «Theatre» такі як: *to get rid of* (позбавитись), *at the bottom of one's heart* (в глибині душі), *to set face against somebody* (рішуче налаштуватися проти когось), *to hold oneself aloof* (триматися осторонь), *to be hard on somebody* (поводитись суворо з кимось) і т.д.

Поза увагою не залишились також єдності (unities), які досить часто трапляються у обох творах. Наприклад, у «Anne of Green Gables» такі як: *to run out of something* (витратити щось), *to be in one's shoes* (бути на чиємусь місці), *to be at the bottom* (бути причиною), *wild horses would not drag* (кліщами не витягнеш), *to keep wits about* (не втратити розум), *to make head or tail of it* (зводити кінці з кінцями) і т.п.; у «Theatre» автор використовує такі: *to pull oneself together* (схаменутись), *to keep in touch* (підтримувати зв'язки), *to have something at one's finger-tips* (тримати під контролем), *to make a clean breast of something* (робити щось щиросердно), *to put a spoke in one's wheel* (вставляти палиці в колеса) і багато інших.

Найменше було вжито фразеологічних зрощень (fusions) як в одному творі, так і в іншому. Проте вони все ж таки трапляються, наприклад, у «Theatre» такі як: *to give something any thought* (викинути з голови), *to leave somebody in the cold* (пошити в дурні), *to beat nineteen to the dozen* (базікати без угаву), *to beat about the bush* (ходити навколо), *to put on airs* (позувати, величатися) та інші; у «Anne of Green Gables» такі як: *to keep up somebody's end of something* (підтримувати розмову), *second to none* (неперевершений), *to the marrow of one's bones* (цілком, абсолютно), *a pretty kettle of fish* (плутанина, халепа), *to put one's oar in* (втручатися), *once in a blue moon* (дуже рідко) та ін.

Висновок. Отже, фразеологічні одиниці – це групи слів, які неможливо створити у процесі мовлення, вони існують у мові як готові одиниці. Саме вони найвиразніше передають дух і нев'янучу красу мови, яку створив народ упродовж віків для потреб спілкування. Вони є незамінним матеріалом для письменників, що прагнуть чітко, яскраво і довершено передати свої думки на папері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии/ Н.Н. Амосова – М.: Высш. шк., 1989. – 263с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка/ И. В. Арнольд: Издание 2-е. – М.: Высш. шк., 1973. – 303с
3. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов – М., 1977. – 254с
4. Maugham W.S. Theatre / W.S. Maugham, Nova Knyha, 2006 – 360 p.
5. Montgomery L. M. Anne of Green Gables/ L. M. Montgomery, Nova Knyha, 2008 – 440p.

Ю.В. Сухорукова

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та перекладу

О. В. Мосієнко

Функціонування реляційних номінативно-референційних одиниць у текстах новин Бі-Бі-Сі

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки актуальним залишається дослідження номінативних одиниць та особливостей їх функціонування у різноманітних видах дискурсу, зокрема медійному. Специфіка номінативних засобів англійської мови виявляється у їх сполучуваності з детермінативами, що зумовлює утворення номінативно-референційних одиниць (НРО), які одночасно виконують дві дискурсивні функції – називну, призначену для іменування й характеристикації позамовної дійсності, та референтну, яка виявляється у різних способах включення референтів до тексту. Номінативний складник НРО представлений іменником або словосполученням, а референційний – детермінативами, до яких традиційно зараховують артиклі, вказівні й присвійні займенники, а також квантифікатори [2: 1].

Реляційні НРО утворюються в результаті поєднання іменника або іменної фрази з присвійними займенниками та іменниками у присвійному відмінку. Головне призначення реляційних НРО полягає в локалізації одних референтів стосовно інших. У медіа дискурсі реляційні фрази пов'язують спостерігача, орієнтир і референт-ціль, відображаючи співвіднесеність особи з виділеним референтом, за допомогою якого встановлюється ментальний контакт з об'єктом володіння [6: 8].

На відміну від присвійних займенників іменники у присвійному відмінку локалізують менш виділені референти стосовно більш помітних. В той час, присвійні займенники відображають ідентифікацію через локалізацію одного референта стосовно іншого. Реляційні відношення референтів пояснюють такі аспекти категорії посесивності, як приналежність, володіння та взаємозалежність [4: 5]. Реляційні фрази з присвійними займенниками слугують ідентифікаторами особистої та невід'ємної приналежності предметів, напр., *With his low-waist jeans, short-sleeved shirt and tattooed tiger on his left arm, the 26-year-old could be mistaken for a young Western man* [BBC 11.10.2014] і позначають референти, які локалізують характеристики, звичаї, манери та звички по відношенню до людини як центру орієнтації, напр., *His ability to speak out with huge clarity on behalf of everything that's going on in theatre is tremendously important"* [BBC 11.10.2014]. Реляційні фрази *his left arm* і *his ability* репрезентують руку та здатність ясно говорити як об'єкти невід'ємної приналежності, які підпорядковані їх власникам.

Реляційні відношення, виражені займенниковими фразами, позначають асоціативні зв'язки при висвітленні стосунків людей по роботі, навчанню та інших сферах життя [1: 14-15], напр., *At the side of a dusty unpaved road in the centre of Domiz camp, Lukman stands talking to his colleagues, whilst puffing on his cigarette* [BBC 11.10.2014]. Займенникова одиниця *his colleagues* локалізує колег стосовно Люкмана.

Реляційна функція присвійних займенників утілена у двох типах семантичних значень: локативних, які розміщують референт стосовно суб'єкта мовлення, та посесивних, що відображають об'єктивні відношення між особами і предметами реальної дійсності [5: 85]. У медіа дискурсі реляційне значення присвійних займенників набуває різноманітних смислових відтінків, які залежать від характеру самого предмета, явища чи особи, і відображають відношення між мовцем і предметом мовлення [3: 253]. Займенникові фрази передають звичність предмета чи явища для особи, напр., *Last week, Mr Maduro cancelled his scheduled speech at the United Nations Assembly General, saying that his life would be in danger in New York* [BBC 01.10.2014].

Іменні генітивні фрази як засоби виокремлення орієнтира в британському медіа дискурсі утворюються за трьома структурно-семантичними моделями,

які виокремлюють на основі першого компонента: локативною, антропоцентричною та антропоцентрично-об'єктною [2: 5].

Локативні моделі мають таку структуру фрази, яка пов'язує малопомітні об'єкти з більш помітними. Перший компонент представлений топонімом у родовому відмінку, який позначає країну (*Ukraine, Poland, Hungary, Russia Italy* тощо) або місто (*Kyiv, London, New York* тощо), напр., *Divers have resumed work to recover the bodies of African migrants missing since their boat sank off Italy's Lampedusa island on Thursday* [BBC 11.10.2014]. Генітивна фраза *Italy's Lampedusa island* локалізує острів у межах більш точного простору, представленого країною – Італією.

Першою складовою словосполучень, побудованих за **антропоцентричною моделлю**, виражається антропонімом у родовому відмінку, а другою – іменник на позначення частин тіла, членів родини, предметів одягу. Антропоцентрична модель визначає будову генітивних фраз на позначення частин тіла (*nose, ear, arm, finger, head* тощо), напр., *Ndoro's colleague was seen tapping Mr Riches's leg before sweeping her broom around him* [BBC 06.09.2013]. Генітивна фраза *Mr Riches's leg* локалізує частину тіла Містера Річеса, про якого йдеться у статті.

Генітивні фрази утворені за **антропоцентричною моделлю**, представляють членів сім'ї (*mother, father, sister, brother* тощо), *Mr Jackson's daughter, Rebecca Court, 23, said her father had treated the energy products "like they were any other mint"* [BBC 11.10.2013]. У наведеному прикладі генітивна фраза *Mr. Jackson's daughter* локалізує доньку відносно батька Містера Джексона, про якого розповідається у повідомленні.

НРО, утворені за **антропоцентрично-об'єктною моделлю**, складаються з двох компонентів, останній з них виражається загальним іменником на позначення об'єктів з якими пов'язана особа, напр., *The son of a rice grower, Vo Nguyen Giap became active in politics in the late 1920s and worked as a journalist before joining Ho Chi Minh's Indochinese Communist Party* [BBC 13.10.2014]. Генітивна фраза *Ho Chi Minh's Indochinese Communist Party* локалізує партію відносно її керівника Хо Ши Міна.

Отже, займенникові фрази локализують референти стосовно менш помітних, відображаючи, таким чином, відношення підпорядкування. Іменні генітивні фрази локализують менш помітний референт, позначений другим

компонентом, стосовно більш помітного – позначеного першим, шляхом використання власних назв, що мають надситуативний характер. Генітивні фрази утворюються за трьома моделями: локативною, антропоцентричною і антропоцентрично-об’єктною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Менджерицкая Е. О. Когнитивные стереотипы и их обыгрывание в дискурсе качественной прессы / Е. О. Менджерицкая // Язык, сознание, коммуникация. – 2000. – Вып. 15. – С. 59–61.
2. Мосієнко О. В. Номінативна організація американського газетного дискурсу: лінгвокогнітивний і комунікативний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 „Германські мови” / О. В. Мосієнко. – Донецьк, 2011. – 20 с.
3. Назаревич Г. Я. Присвійний детермінатив як засіб вираження суб’єктності французького речення / Г. Я. Назаревич // Проблеми семантики, слова, речення та тексту / відп. ред. Н. М. Корбозерова. – К. : Київськ. нац. лінгв. ун-т, 2006. – Вип. 17. – С. 252–257.
4. Сыкало О. А. Семантико-синтаксический аспект посесивности в английском языке : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 „Германские языки” / О. А. Сыкало. – Минск, 2008. – 23 с.
5. Уфимцева А. А. Лингвистическая сущность и аспекты номинации / А. А. Уфимцева, Э. С. Азнаурова, Е. С. Кубрякова // Языковая номинация. Общие вопросы. – М. : Наука, 1977. – С. 7–92.
6. Hawkins J. A. On (in)definite articles: Implicatures and (un)grammaticality Prediction / J. A. Hawkins // Journal of Linguistics. – 1991. – Vol. 27, № 2. – P. 405–442.

Н.А. Тарабріна

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

викладач кафедри міжкультурної комунікації

Проксемний фактор та його роль в процесі спілкування

Мовне спілкування не відбувається ізольовано від навколишнього середовища, а завжди перебуває під впливом факторів, що мають значення для змісту самої комунікації та впливають її результат. Успішність взаємодії комунікантів безпосередньо зв’язана з володінням правилами використання як мови, так і невербальних факторів спілкування. До невербальних складових комунікативного процесу відноситься і проксемний фактор, вивчення впливу якого на комунікантів у процесі комунікації та на зміст повідомлення, представленого вербально, є досить перспективним.

Серед невербальних компонентів комунікації, що досліджуються останнім часом, особлива увага надається вивченню значення простору в процесі комунікації. Простір – необхідний компонент поля сприйняття людини, спосіб розрізнення предметів; це „сприйняття почуттєвих вражень, що співіснують у полі сприйняття людини” [3: 82].

Щоб встановити або підтримати контакт з людиною, потрібно не лише дивитися їй в очі, а й триматись на певній відстані від неї. Відомий антрополог Едвард Холл був першим вченим, який звернувся до просторових потреб людини. На початку 60-х років XX століття він ввів навіть спеціальний термін для цього напрямку досліджень - „проксеміка” [5: 223]. **Проксеміка** - це наука про комунікативний простір, про те, як людина сприймає та використовує цей простір, а також про те, як цей простір впливає на вербальну та невербальну поведінку людини [1].

В процесі комунікації використання особистого простору людини, надає нові можливості скласти уяву про функціональну систему комунікації. В лінгвістиці існують декілька теорій щодо використання особистого простору та його вплив на процес спілкування. Одна з таких теорій - „Теорія очікування небезпеки” (Expectancy Violations Theory), автором якої є Дж. Бургун та Дж. Хейк, має справу зі збільшенням та скороченням дистанції між комунікантами в процесі міжособистісної інтеракції. Ця теорія припускає, що різні культури та контексти передбачають альтернативні очікування щодо інтеракції [6].

Розрізняють чотири територіальні зони при спілкуванні. Перша зона - *інтимна* (15-46 см). Це саме та зона, яку людина найбільше оберігає. У ній можуть розміщуватись, окрім суб'єкта, лише найближчі йому люди, тобто ті, з ким у нього тісний емоційний контакт. Друга зона - *особиста* (46-120 см). Це відстань, на якій люди, звичайно, розміщуються на прийомах, вечорах, під час дружніх зустрічей. Третя зона - *соціальна* (120-360 см). Таку відстань людина намагається зберегти в міжособистісному спілкуванні з малознайомими людьми, зокрема на роботі. Нарешті, четверта зона - *громадська* (понад 360 см). Це відстань, на якій бажано триматися керівникові, промовцю [4].

Проксемна поведінка людини повинна відповідати особливим правилам, які можна поділити на універсальні та культурно-специфічні. До універсальних правил проксемної поведінки відносяться:

а) вербальна чи невербальна заява людини про претензію на свою територію, тобто на особистий простір, який вона готова охороняти та захищати;

б) загальні закони просторової організації середовища та правил вибору каналу комунікації.

Серед культурно-специфічних правил проксемної поведінки виділяються:

а) правила вибору місця та відстані для бесіди, наприклад, правила, яких людина дотримується при виборі відстані в залежності від статі та віку співбесідника, ступеня знайомства;

б) правила просторового взаємного положення тіл у продовж спілкування;

в) правила, що приписують окремі комунікативні ваги різним просторовим параметрам. Це правила, що фіксують культурно-специфічні закономірності у співвідношеннях між статями учасників ситуації спілкування та типом комунікативної відстані між ними; правила, що визначають культурну цінність та функціональну значимість того чи іншого різновиду проксемної поведінки [2].

Таким чином, якщо використання територіального простору відповідає вище названим правилам, спілкування може набути найефективнішого результату. Це відбувається, коли ми здатні добровільно впустити людину у свій особистий простір, коли ми довіряємо цій людині.

При не дотримуванні правил проксемної поведінки та при своєвольному порушенні особистого простору співрозмовника, спілкування переходить у негативне русло. Відомо, що той, хто переходить нашу межу безпеки, керуючись тільки своїм бажанням, збуджує в нас дуже сильні негативні почуття, іноді до огиди. Чим сильніше нам заважає чиєсь наближення, тим більше в нашій крові вироблюється гормонів боротьби, тому що ми несвідомо переключаємося на самозахист. Природа запрограмувала нас так, що гормони стресу допомагають організму або подолати зовнішню небезпеку, або втекти від неї. Коли ми внутрішньо знаходимось у стані боротьби або втечі (коли хтось занадто наблизився до нас), та ми не можемо

ні боротися, ні втікати, в нашому організмі накопичуються ці гормони, які, якщо вони не використовуються за призначенням, стають для тіла людини „отрутою”. Тому людина, що порушує наш особистий простір, може заподіяти нам не тільки „психологічну”, але і фізичну шкоду. Крім того вважається, що той, хто не поважає особистого простору іншої людини, тим самим не поважає її як особистість.

При описанні психічного стану комунікантів у конфліктній ситуації використовується такі слова як *anger, rage, aggression*. В такі моменти саме почуття злості, люті та агресії керують поведінкою комунікантів, тому вони використовують весь арсенал можливих у даній ситуації вербальних і невербальних засобів для досягнення своєї мети.

У ситуаціях, коли співрозмовники з'ясовують відносини, ми спостерігаємо скорочення дистанції зі сторони того з комунікантів, хто претендує на моральну перемогу.

У словесному змаганні комуніканти використовують переважно такі засоби мовленнєвого впливу, як переконання, доказ. Незважаючи на протилежні погляди, усвідомлена мета спілкування залишається незмінною – з'ясування істини. Для ще більшого ефекту комунікант використовує скорочення дистанції як підтвердження своїм словам та як засіб впливу на співрозмовника.

Отже, досягнення поставленої комунікативної мети залежить не тільки від володіння мовою, а також від правильного використання засобів невербальної комунікації, зокрема проксемного фактору. Тільки вміле володіння проксемним фактором сприяє взаєморозумінню та дає можливість керувати комунікативним процесом для досягнення поставленої комунікативної мети.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Костюк Г. С. Психологія. – К.: Радянська школа. – 1968. – 254с.
2. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика и её соотношение с вербальной. – Автореферат дисс. док. филол. наук. – Москва, 2000.
3. Макешина Л. А. Время культуры \\\ Культурология : XX век. Словарь: в 2-х т. – СПб: Университетская книга, 1998. – Т. 1.
4. Чмут Т. К., Чайка Г. Л.: Етика ділового спілкування: Навчальний посібник – К.: Вікар, 2002. - 243 с.
5. Юссерел М. Социолінгвістика. – К.: Вища школа, 1987. – 250с.
6. Burgoon J. K., Hake J. L. Nonverbal Expectancy Violations: Model Elaboration and Application To Immediacy Behaviors // Communication Monographs. – 1988.

К.Ю. Терещук

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент О.Ю. Андрушенко*

Інформаційно-структурні особливості адверба *only* в англійській мові XIV ст.

*У статті автор доводить, що середньоанглійському прислівнику *only* притаманні інформаційно-структурні особливості, які полягають у високій позиційній гнучкості та здатності маркувати стару та нову інформацію в дискурсі. Здатність середньоанглійського адверба впливати на інформаційну структуру речення доводиться за допомогою контекстуального аналізу писемної пам'ятки середньоанглійської мови «Кентерберійські оповідання».*

Ключові слова: адверб, дискурс, топік, фокус, предикат, суб'єкт, інформаційна структура, середньоанглійська мова

Постановка проблеми. На сучасному етапі дослідження інформаційно-структурних особливостей речення зростає інтерес до засобів маркування інформації в ньому. З цієї точки зору прислівник є об'єктом розвідок сучасних зарубіжних науковців [1, 3, 4, 5], що займаються вивченням методів структурування інформації в дискурсі. Аналіз прислівника *only* у зв'язку з його інформаційним навантаженням, яке полягає в потужному маркувальному потенціалі та індикуючій функції таких інформаційно-структурних компонентів, як топік і фокус; сприяє висвітленню особливостей англійського синтаксису в історичній площині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фокусуючі прислівники, а саме *only, even, just* були досліджені такими зарубіжними лінгвістами як Д. Хауманн [3: 296-299], К. Соян [6: 6-15], Х. Хассельгерд [2: 252-254] та ін. Фокусуючим адвербам, відповідно, властива досить гнучка позиція в реченні та висока продуктивність у формуванні новизни інформації, тобто маркуванні саме фокусу речення.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні гнучкої позиції прислівника *only* в середньоанглійській мові як маркера таких інформаційно-структурних компонентів, як топік (стара інформація) та фокус (нова інформація) речення. Досягнення поставленої мети передбачає здійснення

аналізу середньоанглійської пам'ятки «Кентерберійські оповідання» Дж. Чосера. Методом суцільної вибірки виокремлені речення з прислівником *only*, який, займаючи початкову, серединну чи кінцеву позицію, здатен маркувати топік чи фокус речення.

Виклад основного матеріалу. Адверб *only* використовується для уточнення, модифікації та детермінування інших частин мови. Як фокусуючий елемент, він характеризується позиційною гнучкістю та не лімітується певною позицією, навіть попри відносно регламентований порядок слів середньоанглійського речення. Це впливає з основної функції адверба, що полягає в модифікації широкого спектру слів, що належать як до основних частин мови, так і до другорядних [6].

У творі «Кентерберійські оповідання» Дж. Чосера прислівник *only* використовується у 75 різноманітних конструкціях простих розповідних речень. Проаналізувавши структуру цих речень, нами було виокремлено наступні моделі порядку слів: *OnlyOSV*, *OnlySVO*, *OnlyOVS*, *OnlySV*, *OnlyVO*, *SVOOnly*, *SVOnly*, *VOnly*, *SVOnlyO*, *SOnlyVO*, *VOnlyO*. Здійснивши кількісний аналіз, нами було вираховано відсоткове співвідношення частоти вживання вищезгаданих конструкцій.

Отже, прислівник *only* здатен займати досить гнучку позицію, знаходячись як перед суб'єктом або предикатом, між ними, так і після них. Розглянемо детальніше приклади речень із твору «Кентерберійські оповідання» з різним порядком слів, в яких середньоанглійський фокусуючий прислівник *only* займає початкову (1), кінцеву (2) та серединну (3;4) позиції.

Речення з порядком слів *OnlyOSV* представлене у прикладі (1):

(1) «Only the sighte of hire whom that I serve,
Though that I nevere hir grace may deserve,
Wolde han suffised right ynough for me.»

Якщо порівняти даний приклад з сучасний англійським варіантом, то можна зробити висновок, що порядок слів і вживання *only* співпадають: «Only the sight of she whom I serve, // Though that I never her grace may deserve, // Would have sufficed right enough for me.»

Речення з порядком слів *SVOnly* представлене в прикладі (2):

(2) «Ye sholden have cleped only,

Youre trewe frendes olde and wise.»

У перекладі на сучасну англійську порядок слів зберігається, проте *only* відсутній взагалі. Пор.: «You should have first called a few people to your counsel».

В реченні (3) прислівник *only* займає серединну позицію та зафіксований з порядком слів SVOnlyO:

(3) «But it were oonly dame custance allone.»

У варіанті перекладу знаходимо невідповідність з оригіналом як у структурі речення, так і у вживанні *only*, що в даному прикладі відсутній та перекладається швидше як *but*: «Each one, that is, but Constance, she alone.»

Розглянемо речення з порядком слів VOnlyO (4):

(4) «Save oonly me and wrecched palamoun...»

Якщо порівняти оригінальний варіант з перекладом, то простежується втрата *only* та його заміна еквівалентом 'but': «There's left but me and Palamon...».

З метою встановлення особливостей інформаційної структури речень з *only* нами було розділено випадки вживання конструкцій з *only* на дві групи: в одній з яких *only* маркує нову інформацію, а також фокус речення, а в іншій *only* маркує стару інформацію та представляє топик. Щоб прослідкувати зв'язок між порядком слів у реченні та наявністю в ньому топіку чи фокусу, ми проаналізували їх інформаційну структуру залежно від попередньо виокремлених типів конструкцій.

Отже, розглянемо детальніше приклади речень із твору «Кентерберійські оповідання» з різним порядком слів, в яких середньоанглійський прислівник *only* маркує фокус (5) та топик (6) речення.

(5) «Ne at this tale I saugh no man hym greve,

But it were oonly osewold the reve.»

(«I didn't see the tale one man aggrieve,

Except, that is, for old Oswald the Reeve. »)

Речення (5) взяті з прологу мажордома («The Reeve's Prologue»). У цій конструкції (SVOnlyO) *only* маркує об'єкт 'osewold the reve' як фокус речення. Оповідач наголошує саме на Освальді, виокремлюючи його серед інших людей. Цікавим є те, що в сучасній англійській адаптації автор замінив *only* на *except*, для того щоб звернути ще більше уваги на фокус речення.

(6) «The thridde spece of avowtrie
is somtyme bitwixe a man and his wyf, and
That is whan they take no reward in hire assemblynge
but oonly to hire fleshly delit...»

(«The third kind of adultery is sometimes between a man and his wife. That's when they regard sexual union as just for their fleshly delight...»).

Приклад (6) взятий з розповіді священика («The Parson's Tale»), де *only* модифікує предикат речення *'to hire'* та маркує його як фокус речення. В даному реченні розповідь йде від імені священика, який повідомляє про *'kind of adultery'*, перераховуючи їх: *'the thridde'*. У даному випадку новизна інформації, яку маркує *only* не була виявлена, проте *only* залишається маркером фокусу.

Висновок. У «Кентерберійських оповіданнях» прислівник *only* в простих розповідних реченнях здатен займати достатньо гнучку позицію: перед суб'єктом чи предикатом, між ними або після них. Розташування прислівника в реченні та особливості конструкцій з ним дещо різняться в оригіналі та у перекладі твору. В багатьох випадках *only* замінюється іншими словами, або ж взагалі опускається, проте існують приклади абсолютно ідентичних конструкцій, в яких зберігається як вживання *only*, так і власне порядок слів. Проаналізувавши інформаційну структуру речень залежно від попередньо виокремлених типів, ми дійшли висновку що *only* маркує в основному фокус речення, незалежно від новизни інформації у дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Alexiadou A. Adverb Placement: a case study in antisymmantric syntax / Artemis Alexiadou. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 1997. – 256 p.
2. Hasselgård H. Adjunct Adverbials in English / Hilde Hasselgård. – UK: Cambridge University Press, 2010. – 320 p.
3. Haumann D. Adverb licensing and clause structure in English / Dagmar Haumann. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 2007. – 439 p.
4. Kiss E. Adverbs and adverbial adjuncts at the interfaces / Katalin É. Kiss. –Berlin: [Walter de Gruyter GmbH & Co.](#), 2009. – 377 p.
5. Lenker U. Argument and Rhetoric. Adverbial Connectors in the History of English / Ursula Lenker. – Berlin / New York: [Walter de Gruyter GmbH & Co.](#), 2010. – 293 p.
6. Soyoung K. Focus particles at syntactic, semantic and pragmatic interfaces: the acquisition of *only* and *even* in English / Kim Soyoung. – Hawaii: University of Hawaii Press, 2011. – 147 p.

I.В. Тирон

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент О. В. Малікова

Прагмалінгвістична спрямованість синтаксичних засобів вираження експресивності у взаємодії з параграфемікою (на матеріалі блогів сучасного медійного дискурсу)

За останнє десятиліття спостерігається пік активності ведення блогів професійними журналістами. На сьогоднішній день свої щоденникові сайти мають найпопулярніші британські (The Guardian, BBC) та американські ЗМІ (The Washington Post, The New York Times, CNN). Наприклад, веб-сторінка американського інформаційно-аналітичного видання CNN має рубрику під назвою “CNN blogs”, яка пропонує читачам блоги за різними тематичними спрямуваннями: “CNN Political Ticker” (блог на політичну тематику), “This Just In” (блог, присвячений останнім найяскравішим подіям світу), “The Marquee” (блог, у якому висвітлюються теми шоу-бізнесу, музики, кіно), “CNN Photos” (блог, у якому інформація подається через фотографії), “Soundwaves” (блог, за допомогою якого можна ознайомитися з музичними новинками), “The Chart” (блог, що охоплює новини з галузі медицини), “Light Years” (блог освітнього та наукового характеру) [5].

Віртуальний простір не міг не вплинути на загальне представлення текстової інформації, яка продукується сучасними англомовними засобами масової інформації. Активне використання засобів експресивного синтаксису та засобів невербального впливу сучасними Інтернет-ЗМІ свідчить про намагання творців англомовного медійного дискурсу загострити увагу читачів електронних ЗМІ на актуальних питаннях сьогодення.

Технічні можливості комп’ютерних технологій сприяють активному послугуванню параграфемними засобами в текстах ЗМІ, зокрема використанням курсиву (*italics*), жирного шрифту (*boldface*), капіталізації (*all caps*), маленьких літер (*all-lower case*), закреслення та підкреслення.

Матеріал дослідження показав, що шрифтовому виокремленню можуть підлягати будь-які фрагменти тексту: окремі лексичні одиниці, словосполучення, речення та, навіть, цілі текстові частини, наприклад:

1. Royan Locher wants to be *The Bachelor*! [9].
2. Thankfully, girlfriend got her weave under control to attend the **Fashion for Relief** party in London last night where she was sporting a long, sleek, and beautiful mane [9].
3. Sudan and South Sudan ended a dangerous stalemate when [they finally reached an agreement on oil pipeline fees](#) last week [11].
4. ~~Power up that smoke machine, cause this group kiki is adorable!! And one fatefull evening, quiz wizards found themselves unexpectedly workin' and twerkin' to Scissor Sisters' surprise single Let Have a Kiti, off of latest album Magic Hour~~ [9].

Використання курсиву в першому прикладі сприяє увиразненню рематематичного складу речення, посилюючи його інформативність.

Виразність словосполучення **Fashion for Relief** в другому прикладі досягається за допомогою жирного шрифтового виокремлення. Таким способом автор акцентує увагу читача на тему вечірки, що планується.

У третьому прикладі за допомогою підкреслення актуалізується підрядне речення часу, що сприяє перенесенню акценту з головної частини на підрядну, яка стає місцем локалізації інформаційного центру.

Останній приклад є яскравою ілюстрацією незвичайності тексту за рахунок параграфемного засобу - закреслення. Взагалі, на думку О. В. Лутовінової, фраза, що представлена закресленням, передає нерішучість, збентеження та сумнів у правильності підбраного слова, демонструє обмовки в мовленні, які могли б бути в адресата в схожій ситуації, якщо б він розповідав про ті події, які описує в усній формі [2: 168]. Інформація, що представлена в четвертому прикладі досить важко сприймається та потребує зорової концентрації, що може відбити бажання читача взагалі ознайомитися зі змістом тексту. Тому надмірне використання параграфемних засобів в одному текстовому проміжку створює перепони у сприйнятті, а отже й послаблює його комунікативно-прагматичний вплив.

Якщо в текстах блогів новинарно-аналітичного характеру превалює використання якогось одного типу шрифту для актуалізації окремих сегментів в межах одного тексту, то в блогах розважального характеру, в таких, наприклад,

як “Glamour.blogs”, “Cosmopolitan.blogs”, “PerezHiltonBlog” можуть використовуватися усі типи шрифту в межах одного текстового сегменту, наприклад:

It's HERRREEEEEE!!! We saw the [teaser](#) for [Miley Cyrus](#)' *Real And True* music video with **Future**, and now we can see the entire thing! The sneaky [winner](#) decided to make us wait until AFTER the [MTV EMAs](#) to get a peek, but that's okay because we just had a whole day full of Mileybird! [9].

Поєднання жирного шрифту (**future**), курсиву (*real and true*), капіталізації (AFTER) та кольорового виокремлення (teaser, Miley Cyrus, winner, MTV EMAs) сприяє актуалізації окремих мовних сегментів та загальному візуальному збагаченню. Окличне речення на початку тексту відразу привертає до себе увагу завдяки капіталізації та пролонгації прислівника HERRREEEEEE.

Окрім експресивної та атрактивної функції, шрифт також слугує засобом передачі особливостей усного мовлення. Вважається, що фраза, яка представлена капіталізацією може сприйматися як гуління, крик.

Використання засобів параграфеміки у взаємодії з конструкціями експресивного синтаксису надає додаткової візуальної виразності важливого, з точки зору автора, сегмента. Для ілюстрації наведемо такий приклад:

Jerry O’Connel, Jonah Hill and Josh “makes-us-melt-with-his-voice” **Groban** are all going to cost on Live! *With Kelly*! [9].

У даному прикладі спостерігаємо взаємодію парцельованої конструкції з курсивом. Основний емфатичний удар у парцельованій конструкції припадає на відчленований компонент (*With Kelly*), шрифтове виокремлення якого сприяє візуальному увиразненню. Окрім того, актуалізація антропонімів **Jerry O’Connel, Jonah Hill, Josh, Groban** в базовій частині парцельованої конструкції досягається за рахунок їх виокремлення жирним шрифтом, що в сукупності з парцелятом, представленого курсивом, візуально підкреслює дві структурні частини парцельованої конструкції. Поєднання жирного шрифту та курсиву створює своєрідний графічний контраст та надає додаткового експресивного забарвлення реченню. Увиразнення висловлювання набуває також за рахунок okazionalного утворення makes-us-melt-with-his-voice, що виступає в ролі означення по відношенню до особового іменника Groban і слугує засобом вираження іронії.

У наступному прикладі взаємодія анафоричного повтору та курсиву посилює прагматичний вплив інформативного центру висловлювання:

You can sincerely say, "The price of liberty is measured in blood. The tragic loss of innocent lives is the price we pay for our freedom."

You can sincerely say, "Whether or not people have any legitimate need to own assault rifles isn't the question - because the Second Amendment doesn't allow us to even ask that question. It is a right, and like other rights it will sometimes be used harmfully."

You **cannot** sincerely say, as politicians from both parties are saying: "Access to guns was irrelevant. You can't stop a madman." That is dishonest crap, and they know it [4].

У наведеному прикладі вставне речення (*You can/cannot sincerely say*), яке використовується як анафоричний повтор виконує метакомунікативну функцію коментаря до пропозиційного змісту висловлювання, вказуючи на щирість перших двох та нещирість кінцевого висловлювання.

Однією з головних функцій курсива є акцентування уваги на протиставленні [1: 152]. Тому, контрастність кінцевого висловлювання з попередніми досягається внаслідок опозиції "розповідне вставне речення – заперечне вставне речення", виокремлене курсивом. Прагматичний вплив на читача також посилюється використанням жирного шрифту заперечної форми модального дієслова *can* у виокремленому курсивом вставному реченні.

Аналіз матеріалу показав, що курсив може поєднуватися на письмі з іншою графічною презентацією, наприклад:

Ashton Kutcher has been out promoting the movie *Jobs*, a biopic in which he stars in as the late great Steve Jobs. We've got to say, Ashton makes Steve Jobs look smart and sexy. This tall drink of water can come over and help us fix our computers *anyuuytime*. Mila, can we borrow him? [6]. Підвищення виразності лексичної одиниці *anyuuytime* досягається курсивом та потроєнням літери "у", що говорить про намагання автора експресивно передати категоричність висловлення думки. Риторичне запитання в кінці статті сприяє емоційному впливові та задає тон своєрідної "гри" з адресатом.

Актуальним в досліджуваних блогах як розважального, так і новинарного характеру є капіталізація, що слугує ефективним засобом вираження експресивності. Капіталізація, як один із засобів параграфеміки,

використовується для емпатичності та “голосного звучання” (*loud volume*) [10: 151]. В основному використання капіталізації в блогах пов’язано з виокремленням конкретного слова чи словосполучення, що потребують емпатичного представлення. Особливо вдалим є взаємодія анафоричного синтаксичного повтору та капіталізації певних лексичних одиниць, наприклад:

9/11 anniversary is very important because it reminds us, our children that MAN can be very coward and destructive.

It reminds us that MAN can be so nasty.

It reminds us that FREEDOM is so valuable that enemy can attack it.

It reminds us that 9/11 was not an attack on the US but on the LIBERTY [4].

Капіталізовані лексичні одиниці MAN (2 рази), FREEDOM та LIBERTY у складі синтаксично паралельних речень додають емоційно-експресивного забарвлення та сприяють емпатичному виокремленню важливих смислових одиниць. Ритміка, що задається анафоричним повтором, не втрачається завдяки капіталізації лексичних одиниць, з яких починаються підрядні речення. Емпатичне виокремлення лексичних одиниць MAN, FREEDOM та 9/11 досягається також синтаксичним повтором “It reminds us that”. Капіталізовані слова виконують функцію перерозподілу інформації на важливі для автора сегменти.

Характерною рисою багатьох блогів на суспільно-політичні теми є ініціальна позиція капіталізації, оскільки відразу увиразнюється представлена інформація та привертається увага читачів:

LAST OCTOBER, a new government took power in Greece and revealed that the nation's annual budget deficit would be more than twice what had previously been forecast [3].

Наявність капіталізації в ініціальній позиції є сигналом інтонаційної актуалізації цих мовних елементів.

Досить часто капіталізація мовних сегментів поєднується з тире, які в сукупності створюють своєрідний інформаційний центр, відразу виокремлюючи місце події, головних героїв, про яких в подальшому буде йти мова:

FOND DU LAC, Wis. — Visiting a scrap-metal company here, [Tommy G. Thompson](#) did not wait for introductions from company guides [11].

Більшою експресивно-емфатичною силою володіють синтаксичні засоби, виокремленні кольором. Так, наприклад, у блозі жіночого журналу “Elle” уривок тексту представлений таким чином:

Will you be sitting in a judge's chair next to [Mariah Carey](#) and a mysterious third party next season... [Diddy](#)? [Alanis Morissette](#)? **Steve Guttenberg**? SOMEONE? [7].

Даний приклад ілюструє гармонійне поєднання відразу чотирьох видів шрифтового виокремлення: кольору, капіталізації, жирного шрифту та підкреслення. Кольорове шрифтове виокремлення мимоволі покращує сприйняття усього висловлювання. Рожевий колір, що представлений в даному текстовому відрізку, сприяє візуальному виокремленню власних імен зірок сучасного шоу-бізнесу. Вибір рожевого кольору є доречним для текстів, у яких представлена легка, розважальна інформація. Рожевий колір асоціюється з романтичністю, коханням, що є постійними темами сучасних глянцевих журналів. Шрифтове виокремлення номінативних питальних речень лише додає експресивності та полегшує сприйняття інформації.

Безсумнівним є те, що вибір кольору в журналістських блогах варіюється в межах загального тематичного напрямлення ЗМІ. Зрозуміло, що новинарно-аналітичні видання, авторитет яких не підлягає жодним сумнівам, не використовують рожевий, голубий чи інший кольори, що асоціюються з легковажністю, несерйозністю. Такі “елітні”, “якісні” видання віддають перевагу стриманій кольоровій гамі. Надуживання кольором може створити у читача відчуття перенасиченості, крикливого, вульгарного дизайну і викликати відчуття інформаційної втоми.

Окрім шрифтової, кольорової актуалізації сегментів тексту характерним для блогів сучасного медійного дискурсу є графічне розбиття тексту, що візуально увиразнює важливі відрізки мовлення, наприклад:

There's a rather funky trend that's been gaining momentum that I feel it's my duty to bring to your attention: [Gold leaf](#). It's not for everyone, but it's certainly striking when it works. Behold four quite lovely ways to wear it.

You can...

Spread some in your hair in place of a hair accessory:

Put a few bits in your nail polish either by hand or by ready-made topcoat:

Wear it in place of gold eye shadow:

Or wrap it around your finger like a ring:

A little intense for daytime? Perhaps. But it's still kind of fun to think about. Which way would you wear it? [8].

Графічна сегментація речень, які граматично взаємопов'язані одне з одним, надає виразності усьому тексту. Автор вдається до оригінальної пунктуації – багатокрапки, що пов'язує кожне наступне речення.

Отже, використання засобів експресивного синтаксису у взаємодії з параграфемікою сприяє актуалізації інформації, забезпечує загальний експресивно-емоційний вплив на читача. Характерною ознакою текстів у досліджуваних блогів є також супроводження майже кожної статті візуальним компонентом – малюнком чи відеороликом, що володіють експресивною та естетичною функціями, здатними впливати на емоції та естетичні почуття адресата.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации: дисс. ... доктора филол. наук: 10.02.04 – германские языки / Алла Дмитриевна Белова. – К., 1998. - 443с.
2. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса / О. В. Лутовинова// Дисс. на сосиск. уч. степени доктора филол. наук. – Волгоград, 2009. - с. 511.
3. American Spectator [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://spectator.org/>.
4. Blue Hampshire [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.bluehampshire.com/>.
5. CNN [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edition.cnn.com/exchange/blogs/>.
6. Cosmopolitan [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cosmopolitan.com/celebrity/news>.
7. Elle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elleuk.com/>.
8. Glamour [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.glamour.com/beauty/blogs/girls-in-the-beauty-department/2013/01/1-trend-4-ways-gold-leaf-wear.html>.
9. Perez Hilton [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://perez Hilton.com/category/ryanlochte/?show_only=fitperez&paged=11.
10. Ruan Li Lexical Formation Rules and Chatting Language Online in English Theory and practice in language studies, Vol. 2, No1. – 2012. - pp.151-155.
11. The New York Times [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nytimes.com/>.

Д.Г. Торчук

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНІ іноземної філології

Науковий керівник: доцент Л. А. Гаращук

Засоби репрезентації концепту НЕВДАЧА (FAILURE)

Термін “концепт” має глибоке історичне коріння, адже початково він уживався ще за часів середньовіччя у галузі філософії, де позначав створену розумом універсалію, яка узагальнює ознаки речей, містить важливу інформацію.

У лінгвістичній науці даний термін пов'язують із іменем російського вченого С. Аскольдова, який у своїй статті “Концепт і слово” визначає його як “мисленнєве утворення, що заміщує нам у процесі думки невизначену кількість предметів одного й того ж порядку” [1:269]. Тобто вчений розглядає концепт як певне психофізіологічне явище, як акт людської свідомості, він звертає увагу на те, що людина усвідомлює не весь об'єм поняття, а лише ту його частину, яка є для неї актуальною.

У науковій літературі існує багато підходів та спроб визначити та описати це поняття, що призводить до неоднозначності термінології когнітивістики. Частина дослідників розглядає його широко як універсальну сутність, що формується у свідомості на базі безпосереднього чуттєвого досвіду, безпосередніх операцій людини з предметами, а також на основі мовного спілкування та взаємодії з уже сформованими концептами.

Інші вчені звертають увагу на окремі моменти інтерпретації концептів, зокрема, акцентуючи на тому, що вони часто позначені лінгвокультурною специфікою. У працях Н.Д. Арутюнової концепт постає як поняття практичної філософії, що є результатом взаємодії національної традиції, життєвого досвіду, релігії, фольклору, образів мистецтва, відчуттів і системи цінностей. Концепти утворюють “свого роду культурний прошарок, що є посередником між людиною і світом” [2: 3-6].

О.Селіванова визначає концепт як складну ментальну репрезентацію утворену кількома каузально пов'язаними елементарними репрезентаціями, які формуються внаслідок первинної взаємодії людини з середовищем [3: 215].

Більшість дослідників указують на те, що концепт характеризується багатокомпонентною та багаторусною структурою, яка може бути виявлена через аналіз мовних засобів її репрезентації [4:134]. Слово є засобом доступу до концептуального знання людини, а концеп за визначенням О.С. Кубрякової, Д.С. Лихачова, О.Д. Шмельова – результатом зіткнення

значення слова з особистим чи народним досвідом людини, посередником між словом та дійсністю.

У даній розвідці визначаємо концепт як термін, що служить для відображення знань і досвіду людини, як умовну ментальну одиницю, спрямовану на комплексне вивчення мови, свідомості і культури.

Лінгвісти використовують різноманітні методи концептуального аналізу, оскільки засобами вербалізації концепту на мовному рівні, як відомо, можуть виступати лексичні, фразеологічні та паремійні одиниці. Дефініційний аналіз належить до традиційних методів семантичних досліджень. Він дозволяє співвідносити значення певних лексичних одиниць, використовуючи словникові тлумачення. Дослідження лексичного значення за словниковими дефініціями та лексикографічної його презентації дозволяє установити характер і типи значеннєвої структури слів, належних до різних семасіологічних підкласів і семантичних розрядів, іншими словами, здійснити розгляд лексичного значення слова в плані його епідигматики – семантичної похідності значення [5].

Під час дослідження концепту НЕВДАЧА (FAILURE) та його вербалізації були враховані не лише словникові дефініції, а й фразеологізми, що вбирають народну мудрість, додають образності та емоційності висловлюванню.

Першочергово репрезентація концепту НЕВДАЧА (FAILURE) передбачає наявність слова “failure” та його похідних (“to fail”, “fail”). Використовуючи інформацію ряду британських тлумачних словників, було виділено наступні основні значення слова НЕВДАЧА (FAILURE):

- the condition or fact of not achieving the desired end or ends;
- nonperformance of what is requested or expected; omission;
- the act or fact of failing to pass a course, test, or assignment;
- the act or fact of becoming bankrupt or insolvent.

Невід’ємним елементом вербалізації концепту невдачі є похідна дієслівна форма “to fail”, яка у використанні її мовцем може набувати наступних значень:

- be unsuccessful in achieving one’s goal;
- be unable to meet the standards set by (a test of quality or eligibility);
- cease to work properly; break down;

- become weaker or of poorer quality;
- to not do what is expected, needed, or wanted.

Доцільно згадати наступну похідну концепту “fail”, яка у тлумачних словниках має наступні значення:

- a mark which is not high enough to pass an examination or test;
- (*informal*) a mistake, failure, or instance of poor performance;
- failure to deliver securities to a purchaser within a specified time.

Серед фразових дієслів, що виражають концепт НЕВДАЧА (FAILURE), знаходимо наступні:

1) fall through – if an agreement, plan, sale etc falls through, it is not completed successfully;

2) *come a cropper* – to fail in something, especially unexpectedly;

3) go under – to fail, to become a bankrupt.

Активізація концепту невдачі здійснюється значною кількістю виразів, серед яких і ті, які мають ідіоматичне значення, а саме:

1. Miscarry – (of a plan) fail to attain an intended outcome.

2. Be damned – (in Christian belief) be condemned by God to suffer eternal punishment in hell.

3. Be doomed – to misfortune or failure.

4. Caught (fall) between two stools – to fail (зазнати невдачі, потрапити в халепу, коливаючись між двома виборами).

5. Come to nothing/naught – (закінчитися нічим, не мати успіху) to end with nothing; to have no success.

6. A long shot – (той, хто має мало шансів на успіх).

7. Too big to fail – (of a financial organization or other business) so important to the economy of a country that a government or central bank must take measures to prevent it from ceasing to trade or going bankrupt.

8. Without fail – with no exception.

9. Goose egg – (отримати нульовий результат) a term used figuratively for lack of success in any endeavor; an instance of not scoring or of missing a point, so-called from the slang term for the numeral “0”.

10. Go up in smoke – (закінчитись нічим) to be unsuccessful, to fail or flop.

11. Flash in the pan – (невдала спроба) an instant but short-lived success; a failure after an impressive beginning.
12. Lay an egg – (зазнати невдачі) to fail miserably.
13. Lead balloon – (повний провал) a failure, fiasco, or flop; an attempt to entertain or communicate that fails to elicit a desirable response.
14. Lemon – (об'єкт, який не виправдав надій) an object of inferior quality; something that fails to meet expectations.
15. Miss the boat – (потерпіти невдачу, не отримати бажаного) to lose an opportunity or chance; to fail to understand.
16. Take a bath – (зазнати краху) to be ruined financially, to lose everything, to go to the cleaners; usually used in reference to a specific financial venture.
17. Washed out – (провалити) to have met with failure or financial ruin.
18. Wither on the vine – (засохнути на корені) to fail to mature, develop, or reach fruition.

Як бачимо з вище наведених даних, багато виразів мають декілька значень, що активізуються залежно від контексту, при чому у переважній більшості випадків домінуючим значенням є фінансова невдача, крах, що підкреслює значну увагу у ставленні до матеріального благополуччя як ключової складової успіху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / Под ред. проф. В.Н.Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267-280.
2. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия/ Н.Д. Арутюнова, Н.К. Рябцева. – М.: Наука, 1993. – 189 с.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О.Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
4. Слухай Н. В.Когнітологія та концептологія в лінгвістичному висвітленні: навчальний посібник/ Н.В.Слухай, О.С.Снитко, Т.П.Вільчинська. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2011. – 367 с.
5. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы / А.А.Уфимцева. — М.: Изд-во АН СССР, 1962. — 287с.
6. Cambridge Dictionary Online – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dictionary.cambridge.org/>
7. Longman English Dictionary Online – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ldoceonline.com/>
8. Oxford Dictionary Online – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com/>

9. The free dictionary – [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://idioms.thefreedictionary.com>

А.П. Філіпова

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. Філол. наук,

Гирин О.В.

Граматичні засоби вираження умовного способу в англійській мові

Метою даної статті є визначення особливостей граматичної реалізації умовного способу в англомовній літературі.

Об'єктом є граматичні засоби реалізації умовного способу в американській та британській англомовній літературі.

Предметом дослідження є новітні тенденції у граматичному вираженні умовного способу в англійській мові.

Ми вважаємо дане дослідження актуальним у зв'язку із тим, що багато лінгвістів так і не дійшли єдиного визначення умовного способу та засобів його реалізації.

Категорія умовного способу належить до основних засобів вираження нереальності дій, емоцій, бажань тощо. Складність цього граматичного явища пов'язана з великою кількістю граматичних форм, які виражають значення нереальності.

Категорія способу дієслова по-різному тлумачиться у лінгвістичній науці. Різноманітність поглядів обумовлено тим, наскільки автори враховували форму та зміст, наскільки вона знаходилися під впливом аналогії інших мов, та яка їхня позиція у питанні граматичної омонімії[4].

І. Б. Хлебнікова окреслює поняття способу дієслів як граматичну категорію, що виражає модальність у формі дієслова[5; с.10]. Під модальністю вона тлумачить понятійну категорію, що відображає комплекс значень, котрі мають різні рефлекси у мові та реалізуються головним чином у присудку та у способі дієслова[5; с.7].

В. В. Виноградов характеризує категорію способу дієслова як точку зору мовця на характер зв'язку дії з діючою особою чи предметом. Саме остання

оцінює реальність зв'язку між дією та його суб'єктом з точки зору мовця чи бажання мовця до здійснення чи заперечення цього зв'язку. Таким чином, за визначенням В. В. Виноградова категорія способу дієслів – це граматична категорія, що позначає відношення дії до дійсності, яке встановлюється мовцем [3;с.472].

Отже, категорії способу дієслів притаманна модальна характеристика, яка вказує на ставлення мовця до якоїсь дії або факту. Саме тому наше уявлення способу дієслів базується на точці зору академіка В.В. Виноградова. Умовний спосіб може мати досить різне емоційне забарвлення: необхідність, бажаність, жаль, які вказують на відношення дії до встановленої мовцем дійсності.

На прикладі твору Стівена Кінга «Зелена миля» та Британського Національного Корпусу, ми мали змогу знайти приклади використання умовного способу в англомовних текстах. За даними вибірки ми можемо зазначити що форма subjunctive I у простих реченнях дещо виходить із вжитку як в американському так і в британському варіанті мови у зв'язку із застарілими значеннями будь-яких виразів. Наприклад:

'God bless you and keep you safe,' Moran said[1; A6N 1694].

Суб'юнктив I може використовуватися не тільки у простих реченнях, але й у складнопідрядних конструкціях. У творі «Зелена миля» були знайдені приклади вживання суб'юнктиву I у підрядних реченнях, які мають інструктивних характер:

I wrote in a hurry because the format demanded that I write in a hurry[2].

У сучасній англійській мові вживання даної конструкції є більш формальним та незвичним, ніж у Британському варіанті англійської мови. У «that-clauses», британці частіше використовують дану конструкцію із допоміжним дієсловом should та інфінітив. Але у цьому випадку, речення будуть включати форму Suppositional Mood.

It is ordered that the Respondent shall transfer [...]to the Petitioner absolutely within 28 [1; JXH 254].

Британський та американський варіанти англійської мови сходяться у характері вираження речень підрядних речень. Усі вони виражають інструктивність дії. Однак, у британському варіанті англійської мови більш звичним є використання способу припущення для вираження будь-якої дії.

Використання суб'юнктива II у простих реченнях не є частим, та все ж ми можемо зустріти випадки їх вживання в британській літературі.

...slum-dwellers would rather live in the slums than anywhere else...[1; A05 1121].

У свою чергу в американській літературі випадки вживання простих речень не були виявлені, таким чином ми можемо зробити висновок, що вживання даних речень із конструкціями *would rather, had rather, would sooner* та інших поступово виходять із вжитку в американській художній літературі, автор здебільшого надає перевагу суб'юнктиву II у підрядних реченнях для змалювання можливої, але нереальної дії.

Конструкції *if only* виражають негативну конотацію:

Gosh, if it had only been ka-ka![2].

Випадки вживання суб'юнктиву II у підрядних реченнях можуть зустрічатися як і британському варіанті англійської мови так і в американському. Приклади з цією конструкцією також були знайдені у BNC, що свідчить про загальновживаність таких конструкцій у британському варіанті англійської мови.

And therefore, I would rather you didn't smoke[1; FLM 17].

Речення, які експлікують пораду не широко використовуються у згаданому творі. Автор не вживає їх окремо, але використовує у підрядних реченнях:

"If we're going to do it, it had better be tonight," Harry said[2].

Найбільш вживаною конструкцією англомовної літератури, згідно нашої вибірки, є підрядні речення порівняння.

Твір «Зелена миля» є яскравим прикладом використання умовного способу у підрядних реченнях порівняння; такі речення вводяться сполучником *as if* .:

"How's that pretty gal of yours" is what I asked, as if Melinda had seen only seventeen summers instead of sixty-two or -three[2].

Суб'юнктив II має дві часові форми минулого та теперішнього часів. Нами була проведена вибірка для визначення частоти вживання обох часів. Так, теперішній час вживається у 60%, а минулий час у 40%.

Кондиціоналіс в англійській мові та літературі є однією із найчастіше вживаних конструкцій, які виражають умовний спосіб. Та лише другий та третій кондиціоналіс можуть виражати умовний спосіб.

Частота використання другого і третього кондиціоналісц складає 72 та 23 відсотки відповідно, що означає, що використання другого кондиціоналіс часто вживається у творах художнього напрямку для змалювання різного виду подій теперішнього минулого та майбутнього часу. Твір наповнений реченнями другого кондиціоналісу для опису дії яка неможлива у майбутньому.

It looked to McGee like it might have been a gun - not that a man Coffey's size would need a gun to do some major damage, if he decided to go off [2].

У випадку з кондиціоналісом 3, у художньому творі він не є часто вживаним у порівнянні із 2.

У цій конструкції речення виражає нереальну дію у минулому.

It should have been enough, would have been enough, if they hadn't been lulled by the stick thin country [2].

Третій кондиціоналіс, завдяки тому, що дія виражає нереальну дію у минулому часі, часто вказує на критику вказаної дії:

Elaine's arthritis is terrible, and I probably would have broken her in two like a dry stick if I'd fallen into her arms[2].

Спосіб припущення у творі «Зелена миля» використовується як у минулому так і теперішньому часі.

It occurred to me that it should have been the shade of tired old limes[2];

That was her request, that her death warrant should be read under the name of Beverly Matuomi [2].

Suppositional Mood відрізняється від суб'юнктива І тим, що вживається загалом у британському варіанті англійської мови, в той час як суб'юнктив – в американському англійському.

Дані здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок про особливості вживання умовного способу в англійських текстах. Категорія способу дієслів відображає точку зору мовця на характер зв'язку дії з діючою особою. У цьому відношенні умовний спосіб може мати безліч модальних відтінків: бажання, жалю, необхідності та інші.

Поняття умовного способу характеризує реальність або нереальність виконання будь-якої дії. Складність цього граматичного явища пов'язана з великою кількістю граматичних форм, які виражають значення нереальності: суб'юнктив І та ІІ, кондиціоналіс та спосіб припущення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. British National Corpus. – Режим доступу: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
2. Stephan King The Green Mile . – Режим доступу: http://readanybooks.net/horror/The_Green_Mile/
3. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учебное пособие для вузов. – 3-е изд., испр – М.:Высшая школа, 1986. – 640с.
4. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник./- М.: Высш.школа, 1981. – 285с.
5. Хлебникова И.Б. Сослагательное наклонение в английском языке: Теория и практика. Учеб. пособие.- 2-е изд., перераб. и доп. – Саранск: Красный октябрь, 1994. - 176с.

Ю.С. Халіман

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Науковий керівник: викл. Н.О.Шевцова

Труднощі навчання діалогічного мовлення в учнів 5 класу середньої загальноосвітньої школи

Інтеграція національної освіти до мовного загальноєвропейського простору здійснюється з урахуванням основних принципів державної політики в Україні. Загальна стратегія навчання іноземних мов (ІМ) визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних та суміжних наук. У якості провідного виступає комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання іншомовного говоріння, а саме: оволодіння іншомовним, міжкультурним спілкуванням, шляхом формування мовленнєвих і спеціальних навичок і розвитку вмінь діалогічного спілкування.

Діалог має центральну роль у процесі спілкування, яке за своєю природою є інтерактивним. У інтеракції беруть участь щонайменше два індивіди, які можуть не лише одночасно говорити, а ще й слухати один одного. Навіть коли суворо дотримується черга у розмові, слухач, як правило, прогнозує зміст висловлювання мовця і вже готує відповідь. Таким чином навчання

інтеракції передбачає більше, ніж навчання отримувати та продукувати висловлювання [4: 14]. Цим зумовлені труднощі оволодіння франкомовним діалогічним мовленням (ДМ) учнями 5 класу, що й ускладнює процес навчання іншомовного говоріння.

На сьогодні в методиці навчання ДМ зроблено чимало: І.Л. Бім, Н.І. Гез, С.Ю. Ніколаєва, В.Г. Рогова, О.М. Соловова, О.В. Хоменко, Л.В. Щерба та ін. чітко сформулювали цілі та визначили зміст навчання іншомовного ДМ. Визначено також психолінгвістичні характеристики цього виду мовленнєвої діяльності (Бухбіндер В.А., Жинкін М.І., Зимня І.О., Леонть'єв О.О., Пассов Є.І., Скалкін В.І., Шубін Е.П.). Чимало досліджень було присвячено питанням труднощів навчання іншомовного ДМ (Панова Л.С., Соловова О.М.). Проблему навчання франкомовного ДМ розглядали Р.К. Міньяр-Белоручев та А. Монері. С.О. Корзіна розглядала проблему навчання мовних кліше франкомовного ДМ і виділила мовні особливості на семантичному, морфологічному, лексичному та фонетичному рівнях [9: 130-139].

Н.К. Скляренко, Т.І. Олійник та Н.С. Панова визначили риси діалогу, які зумовлюють труднощі навчання ДМ, а Л.С. Панова розглядала ще й труднощі навчання діалогу у середній школі [12: 13-22; 13: 14]. Вони вважали, що основними причинами труднощів оволодіння франкомовним ДМ є специфічні риси діалогічної форми мовлення, в чому ми підтримуємо їхню думку [11: 156]. Аналіз науково-методичної літератури показав, що проблема труднощів формування франкомовної компетентності у ДМ залишається не до кінця вивченою. Необхідність пошуку ефективних шляхів подолання труднощів навчання Дм зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Метою статті є визначення мовних особливостей навчального матеріалу для формування франкомовної компетентності у ДМ, що спостерігаються на лексичному, граматичному та фонетичному рівнях, а також виявлення психологічних характеристик ДМ, що ускладнюють процес навчання іншомовного говоріння.

Досягнення мети передбачає вирішення таких **завдань**:

- 1) розглянути характеристики ДМ;
- 2) проаналізувати, узагальнити та систематизувати погляди вчених на способи виявлення та подолання труднощів навчання ДМ;

3) проаналізувати матеріал підручника Ю.М. Клименко Французька мова [8] з теми «*Moi, ma famille, mes amis*» з метою виявлення труднощів навчання ДМ та способів їх подолання.

Аналіз науково-методичних джерел показав, що виділяють такі характеристики труднощів оволодіння ДМ, як: роздвоєння уваги учнів, продукування ініціативних реплік, спонтанність діалогу та багатоплановість структур діалогу.

Проілюструємо труднощі навчання ДМ на матеріалі теми «*Moi, ma famille, mes amis*»:

Роздвоєння уваги учнів. Трудність цієї характеристики полягає в тому, що перший партнер повинен швидко прореагувати реплікою на репліку другого партнера [11: 156; 13: 87], а оскільки учні 5 класу ще недостатньо володіють мовними засобами, вважаємо це спричиняє зниження темпу діалогу. З метою усунення цієї труднощі вчитель ІМ повинен паралельно із навчанням говоріння формувати мовленнєві навички аудіювання та розвивати відповідні вміння шляхом виконання відповідних завдань у режимі «вчитель – учень». Наведемо приклад завдання виду «Відповідь на запитання».

Вчитель: *Bonjour, mon cheri. Comment ca va ?*

Учень: *Bonjour. Ca va.*

Продукування ініціативних реплік. Відповідно до навчальної Програми, обсяг висловлювання з боку кожного співрозмовника у діалозі для учні 5 класу середньої загальноосвітньої школи сягає 6-7 реплік [7]. Але методисти відмічають, що дуже часто діалог «завмирає» після однієї-двох реплік. Поясненням цього може слугувати той факт, що, спілкуючись рідною мовою, учні 5 класу не усвідомлюють, що вони будують діалоги [13: 77-78]. Для подолання цієї труднощі ми радимо добирати цікаві та посильні відповідно до вікових особливостей та рівня володіння ІМ завдання та правильно згрупувати учнів для роботи у парах. Необхідно, аби учнів мали схожі інтереси і були зацікавлені у спілкуванні один з одним. Важливим є цілеспрямоване навчання саме й ініціативних реплік. Наведемо приклад ініціативної репліки з теми «*Moi, ma famille, mes amis*» :

Учень 1: *As-tu un frere?*

Учень 2: *Oui. Je l'ai.*

Наступною характеристикою являється спонтанність діалогу. Як відомо, хід діалогу практично неможливо передбачити заздалегідь. З метою подолання цієї труднощі вважаємо необхідним надавати учням можливість планувати діалог за змістом та чітко формулювати умови комунікативної ситуації. Учні можуть вживати дуже короткі, ізольовані, переважно підготовлені структури з численними паузами для підбору засобів вираження [13: 77-78]. У такому випадку ми пропонуємо надавати учням 5 класу необхідні опори (автентичні матеріали – афіши, білети, оголошення; структурно-мовленнєві схеми, таблиці; діалоги-зразки) та давати час на підготовку. Продуктивним буде цілеспрямоване навчання спонтанних висловлювань. Наведемо приклад спонтанної репліки:

Вчитель: *Quel heure est-il?*

Учень: *Il est midi.*

Однією з найважливіших характеристик труднощів при навчанні ДМ являється багатоплановість структур діалогу, оскільки діалог – це сукупність різних реплік (стверджень, заперечень, прохань, питань, висловлювань згоди, незгоди, здивування, жалю тощо). На жаль, учні 5 класу переважно виконують вправи типу «питання – відповідь», що спричиняє штучність діалогу [13: 78-79]. Отже, необхідним є навчання діалогічних єдностей (ДЄ) різних типів, з метою забезпечення багатоплановості структур навчальних діалогів. Наведемо приклад багатопланового діалогу:

– *Salut!!! Quoi de neuf?*

– *Oh! Salut! Je suis tres ravis de te voir. Tu es si belle. Tout va bien. Et toi?*

– *Merci beaucoup. Si nous allons au cafe ?*

– *Oh, non. Pardon, mais je n'ai pas de temps libre. Peut etre nous rencontrerons demain?*

– *D'accord. Alors, a demain.*

– *Au revoir. Bissou.*

На основі аналізу методичної літератури виявлені нами труднощі оволодіння франкомовним ДМ в учнів 5 класу ми узагальнили і представили у Таблиці 1.

Таблиця 1

Труднощі оволодіння ДМ учнів 5 класу середньої загальноосвітньої
школи

Характеристика ДМ	Сутність труднощі	Способи подолання
1. Роздвоєння уваги учнів / зміна ролей мовців	Перший партнер повинен швидко прореагувати реплікою на репліку другого партнера.	Формувати мовленнєві навички аудіювання та розвивати відповідні вміння ДМ шляхом виконання завдань у режимі «вчитель – учень»
2. Продукування ініціативних реплік	Діалог «завмирає» після однієї-двох реплік.	Добирати цікаві та посильні відповідно до вікових особливостей та рівня володіння ІМ завдання та правильно згрупувати учнів для роботи у парах
3. Спонтанність діалогу	Неможливість спланувати заздалегідь хід розмови.	Надавати учням можливість планувати діалог за змістом та чітко формулювати умови комунікативної ситуації; надавати необхідні опори; давати час на підготовку
4. Багатоплановість структур діалогу	Необхідність використання у ДМ різних ДЄ	Знайомити учнів з різними типами ДЄ; демонструвати зразки ДМ, що містять ДЄ різних типів; виконувати вправи на освоєння ДЄ різних типів

Вважаємо, що під час формування франкомовної комунікативної компетентності у ДМ учнів 5 необхідно навчити учнів загальних прийомів спілкування. Учні повинні чітко усвідомлювати різницю між такими ДЄ як: повідомлення – повідомлення, повідомлення – запитання, повідомлення – спонукання, спонукання – згода, спонукання – відмова, понукання – запитання, запитання – відповідь на запитання, запитання – контр запитання, привітання – привітання, прощання – прощання, висловлювання вдячності – реакція на вдячність. Існує також необхідність взаємопов'язаного

формування мовленнєвих навичок усного мовлення, які слугують основою розвитку вмінь ДМ, що забезпечить подолання труднощів формування франкомовної комунікативної компетенції учнів 5 класу у ДМ.

Отже, ми проаналізували матеріал підручника та визначили основні труднощі навчання ДМ учнів 5 класу. Вважаємо мету статті досягнутою, а завдання виконаними.

Подальшим завданням вважаємо аналіз особливостей використання опор різних типів у навчанні ДМ на різних ступенях навчання ФМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching / Ch. J. Brumfit. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
2. Monnerie A. Methode de Francais langue etrangere / A. Monnerie . – Paris, Librairie Larousse, 1987. – 267 p.
3. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної компетентності у діалогічному мовленні / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 15 – 22.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. нук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Левінт, 2003. – 273 с.
5. Закон України № 651-ХІV від 13 травня 1999 року «Про загальну середню освіту» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
6. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 "Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/often-requested/methodical-recommendations/>
7. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (12-річна школа). Друга Іноземна мова. Французька мова. 5 клас. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/>
8. Клименко Ю. М. Французька мова : підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (5-й рік навчання) / Ю.М. Клименко – К. : Генеза, 2013. – С. 4 – 24.
9. Корзина С. А. Французский язык. Речевые клише в диалогической речи: Учеб. пособие: – М. : Высшая школа, 1991. – (б-ка преподавателя). – 111 с.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французского языка. – М. : Просвещение, 1990. – 239 с.
11. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
12. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні іноземної мови : посібник для вчителів. – К. : «Освіта», 1992. – С.13 – 22.
13. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. – К. : Радянська школа, 1989. – 144 с.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

А.В. Христюк

Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент кафедри
міжкультурної комунікації Савчук І.І.

Концептуальні основи осмислення явища глобалізації в сучасному англомовному соціумі

У другій половині ХХ ст. лінгвісти почали активно вивчати зв'язок мови з ментальною діяльністю людини, що стало основою формування когнітивної лінгвістики. Цей напрям мовознавства є складовою частиною когнітології – науки про пізнавальні процеси, яка виникла у другій половині ХХ ст [6: 33].

Пізнавальна діяльність людини здійснюється різними шляхами, має різні форми й механізми. Когнітивна лінгвістика вивчає особливості репрезентації і збереження знань у ментальному лексиконі, тобто в мові мозку, у свідомості людини, а також їх вербалізування – використання у процесі мовлення [7: 7]. *Концепт* – це спільна, максимально абстрагована, але конкретно репрезентована (мовній) свідомості ідея “предмету”, що була піддана мовній обробці в сукупності відмічених національно-культурною маркованістю всіх валентних зв'язків. Концепт володіє емотивністю, коннотацією, аксіологічний за природою та має “ім'я”, хоч при цьому може відкривати цілий ряд одиниць, під “маскою” яких він може виступати і в яких він може реалізуватись” [5: 9].

Концепти окремої особистості формуються поступово і протягом життя зазнають значних змін. Можна виділити наступні способи формування концептів у свідомості людини:

- 1) із її безпосереднього сенсорного (чуттєвого) досвіду – сприйняття дійсності органами чуття ;
- 2) із безпосередніх операцій людини з предметами, із її предметної діяльності;
- 3) із розумових операцій людини з іншими, вже існуючими в її свідомості концептами – такі операції можуть привести до виникнення нових концептів ;
- 4) із мовного спілкування (концепт може бути повідомлений, роз'яснений людині у мовній формі, наприклад, у процесі навчання, в освітньому процесі – дитина запитує , що означає те чи інше слово);

5) із самостійного пізнання значень мовних одиниць, засвоєваних людиною (доросла людина дивиться тлумачення невідомого для неї слова у словнику і через нього знайомиться з відповідним концептом) [4: 35].

Дослідження концепту ГЛОБАЛІЗАЦІЯ є досить актуальним, оскільки явище глобалізації поглинуло увесь світ. Досить сильним є вплив даного процесу на розвиток суспільств та культурного життя різних держав. Глобалізація являє собою нову концептуальну схему розвитку сучасного світоустрою з його відповідною організаційною та ціннісною ієрархією. Глобалізація являє собою об'єктивно існуючий загальнопланетарний процес самоорганізації складної системи, яка диктується потребами часу [2:17].

В умовах глобалізації з'являються тренд-структури, транснаціональні об'єднання, які беруть на себе зобов'язання реагувати на виклики сучасного розвитку, відповідно до цього йдеться про альтернативність нових форм соціальної організації, які піднімають функціонування національної держави. Глобалізація передбачає саме такі процеси, в межах яких національні держави та їх суверенітет вплітаються в паутину транснаціональних акторів і підпорядковуються їх владним можливостям, їх орієнтації та ідентичності [1:74].

Особливістю концепту ГЛОБАЛІЗАЦІЯ є специфіка його реалізації з допомогою різних сем, які мають нерозривний зв'язок з процесом глобалізації.

У сучасному англomовному соціумі особливості концепту ГЛОБАЛІЗАЦІЯ виражаються за допомогою цінісних орієнтацій індивіда. Одиниці мови мають різний культурний потенціал. У цьому плані виділяється ядро мовних засобів, в яке входять одиниці, що формують мовну свідомість носія мови, визначають ціннісні орієнтації індивіда. Цінності формують аксіологічне поле культури.

Аксіолוגія (від грец. Бойб – цінність) – наука про цінності, учення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язку між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини. Її засади широко використовуються в різних наукових галузях, зокрема в лінгвістиці [3].

Отже, досить важливим засобом вираження явища глобалізації є її оцінка. Проаналізувавши визначення зі словників явища глобалізація, можна зробити таке узагальнення:

Globalization – is a process of the development of an increasingly integrated global economy, trade, financial and investment markets, of international integration, of the world market domination by multinational companies and of a business operation all over the world, which was started as a result of deregulation and improved communications arising from the interchange of worlds views, products, ideas and other aspects of culture which involve a lot of different countries all around the world and lead to a diminishing capacity for national governments to control their economies [8; 9; 10; 11; 12].

Оцінка процесу глобалізації в даному випадку має негативні та позитивні сторони. Підтвердженням того, що даний процес може бути оцінений як позитивний є такі семи як: “development of an increasingly integrated global economy and...”, де слова “development та increasingly” є показниками позитивних змін в суспільстві. В уривку визначення “business operation all over the world...” підкреслюється той факт, що процес розвитку бізнесу відбувається в усіх країнах світу, що є також позитивною характеристикою процесу. Також зазначена характеристика є очевидною і в даній частині визначення поняття : “...which was started as a result of deregulation and improved communications arising from the interchange of worlds views, products, ideas and other aspects of culture...”, де слова “deregulation та improved” використовуються для позначення позитивних змін у розвитку держав.

Негативні сторони вище зазначеного процесу стають очевидними виходячи із вживання таких сем як : “diminishing та control” в цій частині визначення “and lead to a diminishing capacity for national governments to control their economies”. Тобто зазначається той факт, що процес глобалізації світу призводить також до зменшення контролю національних урядів над процесом протікання економіки країн та інших сфер життя.

Отже, явище глобалізації має як негативні, так і позитивні сторони. У свідомості кожної людини дане явище відображається по-різному. На це впливають як суб’єктивні, так і об’єктивні фактори. Досить важливим фактором, який впливає на оцінку даного явища є менталітет народу даної

держави та лінгвокультурні особливості соціуму, в якому знаходиться людина. Проте, незважаючи на позитивні та негативні сторони процесу глобалізації світу, слід зазначити, що вище зазначений процес є досить важливим, а отже необхідним є і його дослідження, оскільки він відіграє значну роль у розвитку сучасного англомовного соціуму.

Перспектива даного дослідження становить аналіз літературних творів сучасних англомовних авторів, з метою дослідження реалізації процесу глобалізації та засобів її вираження у сучасному англомовному соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У. Бек. – М.: Прогресс – Традиция, 2001. – 304с.
2. Бетяев С. К. Прогностика: первые шаги науки / С. К. Бетяев // Вопросы философии. – М.: НАУКА, 2003. – №4. – с.17 – 35.
3. Прима О. І. Застосування лінгвістичних категорій аксіологічності та категорії оцінки в процесі дослідження турецького медіаполітичного тексту.
4. Рудакова А. В. Когнитология и когнитивная лингвистика / А. В. Рудакова // Воронеж: Истоки, 2004. – с. 80.
5. Червона О. С. Фреймова структура концепта странность / О. С. Червона // Днепровский национальный университет имени Олеся Гончара, 2012. – №3. – с.6 – 14.
6. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства: підручник. – 2-ге вид. / О. Ю. Карпенко. – К.: ВЦ Академія, 2009. – 336с.
7. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина “когнитивный” / Е. О. Кубрякова // Весник ВГУ, 2001. – №1. – с.4-10.
8. Cambridge dictionary online. Режим доступу : <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/globalization>
9. Longman Dictionary. Режим доступу : <http://www.ldoceonline.com/dictionary/globalization>
10. The Free English Dictionary Режим доступу : <http://www.thefreedictionary.com/globalization>
11. Webster's International Dictionary. Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/globalization>
12. Your dictionary.com Режим доступу: <http://www.yourdictionary.com/globalization>

Я.В. Чайка, А.Ю. Шпак

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Науковий керівник: викл. Н. О. Шевцова

Особливості реалізації практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей у шкільному підручнику з німецької мови для 10 класу

Україна перебуває на етапі інтеграції в Європу, що призводить до зростання ролі навчання іноземної мови (ІМ), зокрема і німецької. Соціальні зміни впливають на зміст та цілі навчання ІМ. Перед вчителем постає завдання забезпечення оптимальних умов інтелектуального та особистісного зросту учня. Особливого значення набуває розвиток в учнів на матеріалі ІМ здатності втілювати оригінальні ідеї, критично мислити, приймати нестандартні рішення. Водночас підвищуються вимоги до змісту підручників ІМ як основного засобу навчання. Він повинен сприяти розвитку пізнавальної активності школярів, а також формуванню в учнів позитивного ставлення до процесу і результатів навчальної діяльності і забезпечити реалізацію практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей навчання німецької мови (НМ).

Вагомий внесок у дослідження проблеми дослідження цілей навчання ІМ зробили О.О. Миролюбов [4], С.Ю. Ніколаєва [5], Ю.І. Пассов [7] та інші. Зокрема С.Ю. Ніколаєва розглядала цілі навчання ІМ в аспекті компетентнісного підходу, Ю.І. Пассов досліджував цілі навчання ІМ на сучасному етапі розвитку методики викладання ІМ, а О.О. Миролюбов розглядав взаємозв'язок цілей, завдань та змісту навчання ІМ. Проблема конструювання змісту підручників ІМ та його аналізу завжди була актуальною. Її досліджували в дидактичному, методичному, психологічному і лінгвістичному аспектах А.Р. Арутюнов, Н.П. Басай, В.Г. Бейлісон, В.П. Беспалько, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Н.М. Буринська, Р. Бульман, Ф.-М. Жерар, Д.Д. Зуєв, Я.П. Кодлюк, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, Р.Ю. Мартинова, Р.П. Мільруд, В.Г. Редько, К. Роєжер, О.Я. Савченко, Н.К. Складенко, В.М. Плахотник, А. Феарнс, С.Г. Шаповаленко та ін.

Саме праці цих авторів слугували методологічними засадами для дослідження питань уточнення змісту та цілей навчання НМ учнів основної школи та особливостей реалізації виховного, розвивального та освітнього потенціалу навчального матеріалу у сучасних підручниках НМ.

Проблема особливостей реалізації цілей навчання НМ у шкільних підручниках залишається не досить дослідженою у методиці навчання ІМ, що зумовлює **актуальність** дослідження.

Метою статті є аналіз особливостей реалізації практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей у шкільному підручнику з НМ для 10 класу.

Постановка мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- 1) уточнити цілі та завдання навчання НМ у 10 класі [9];
- 2) проаналізувати навчальний матеріал шкільного підручника з НМ для 10 класу [9];
- 3) визначити особливостей реалізації практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей у шкільному підручнику з НМ для 10 класу [9].

Розглянемо детальніше подану проблему. Цілі навчання ІМ в середніх навчальних закладах визначаються Державними освітніми стандартами і Програмами з ІМ. У цих державних нормативних документах зафіксовані очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні ІМ за період навчання в середньому навчальному закладі та в межах окремих курсів. Отже, у нормативно-правовій базі передбачені такі основні цілі навчання ІМ: практична, виховна, освітня та розвивальна [8]. Відмітимо, що вони зафіксовані також у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [1].

Коротко охарактеризуємо підручник з НМ для 10 класу [9]. Книга містить вправи на розвиток умінь читання, аудіювання, письма та говоріння. У кожному уроці на початку подаються слова та вирази, необхідні для розуміння та спілкування в рамках запропонованої тематики. Наприкінці кожного розділу вміщено матеріал для повторення у вигляді гри. Вправи супроводжуються спеціальними піктограмами, які допоможуть зорієнтуватися в матеріалі уроку. У кінці підручника подані додаткові тексти для читання, граматичний довідник, де зібрано пояснення до вивченого граматичного матеріалу та список основних форм сильних і неправильних дієслів, а також німецько-український та українсько-німецький словники, які містять слова та вирази, що зустрічаються в цьому підручнику.

Підручник структурований за такими розділами: *Lebensweise; Schulleben; Schulbibliothek; Massenmedien; Musik; Deutschland – Land und Leute; Die Ukraine – Land und Leute*.

Перейдемо до аналізу цілей навчання ІМ.

Практичною метою навчання ІМ визнано формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). У сучасній методиці навчання ІМ ІКК розглядається як єдність, що складається з декількох складників, тобто компетентностей. Найчастіше науковці включають до складу ІКК такі

компоненти-компетентності: лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну, дискурсивну, стратегічну і предметну [5: 12].

На основі досліджень С.Ю. Ніколаєвої, вважаємо, що практична мета навчання НМ у 10 класі в узагальненому вигляді повинна бути спрямована на вирішення наступних завдань:

1) формування в учнів німецькомовних компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі на рівні елементарного, а потім – незалежного користувача згідно ЗЄР;

2) формування в учнів німецькомовної соціокультурної компетентності;

3) формування в учнів здатності вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями НМ у відповідності до норм і традицій культури цієї мови в умовах прямого й опосередкованого контактів.

Наведемо приклад реалізації практичної мети у матеріалі підручника.

Приклад 1. Вправа 3, с. 18.

Практична мета: формування в учнів німецькомовної компетентності у читанні автентичних текстів

Тип вправи: рецептивна, комунікативна/мовленнєва

Вид вправи: читання тексту з метою одержання інформації

Завдання-інструкція: *Ein Jugendmagazin hat eine Umfrage gemacht. Lies die Interviews.*

Режим виконання: усно

Матеріал (скорочено):

- *Wofür interessierst du dich?*
- *Ich interessiere mich für Musik. Ich mag verschiedene Musikstile, aber besonders gern habe ich Rock. Ich habe zu Hause eine große CD-Sammlung mit Liedern...*

Методисти вважають, що **виховна мета** має реалізуватися через систему особистого ставлення учня до ІМ і нової культури у процесі оволодіння ними. Згідно з цією метою необхідно передбачити виховання в учнів культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій, позитивного ставлення до ІМ, культури народу, який розмовляє цією мовою [5: 16]. Вважаємо, що в узагальненому вигляді виховна мета навчання НМ у 10 класі має передбачати вирішення таких завдань:

1) виховання системи моральних цінностей та оцінно-емоційного ставлення до світу, шанобливого і доброзичливого ставлення до німецькомовних народів;

2) виховання позитивного ставлення до НМ і німецькомовної культури; взаєморозуміння, толерантності, емпатії;

3) виховання розуміння важливості вивчення НМ і потреби користуватися нею як засобом спілкування;

4) виховання почуття справедливості, усвідомленого ставлення до вчинків і дій людей.

Наведемо приклад реалізації виховної мети у матеріалі підручника.

Приклад 2. Вправа 2, с. 66.

Виховна мета: виховання шанобливого, емоційно-оцінного ставлення до літературного надбання німецького народу

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна

Вид вправи: сприйняття та повторення автентичного ліричного тексту

Завдання-інструкція: *Höre das Lied und sing mit. Weißt du, wer den Text geschrieben hat?*

Режим виконання: усно

Матеріал (скорочено):

Die Loreley

Ich weiß nicht, was soll es bedeuten,

Dass ich so traurig bin;

Ein Mädchen aus alten Zeiten,

Das kommt mir nicht aus dem Sinn...

На думку С.Ю. Ніколоєвої, **освітня мета** навчання ІМ досягається у процесі аналізу текстів, які використовуються на уроках, бесід з учнями, обговорення актуальних проблем, під час перегляду відеофільмів тощо. Досягнення даної мети повинно передбачати також набуття учнями країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань [5: 16].

Отже, освітня мета навчання НМ у 10 класі повинна передбачати вирішення таких завдань:

1) надання учням знань про культуру, історію, реалії і традиції Німеччини;

2) розширення лінгвістичного кругозору учнів через країнознавчу

інформацію, яка міститься у текстовому та ілюстративному матеріалі підручника;

3) розвиток в учнів здатності усвідомлення суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність;

4) залучення учнів до німецькомовної культури.

Звернемо увагу на приклад вправи зі шкільного підручника.

Приклад 3. Вправа 3, с. 40.

Освітня мета: розширити кругозір учнів та сформувати уявлення про систему шкільної освіти в Німеччині

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна/мовленнєва

Вид вправи: читання тексту з метою отримання інформації

Завдання-інструкція: *Lies den Text und vergleiche mit deinen Vermutungen.*

Режим виконання: усно

Матеріал (скорочено):

Das Schulsystem in Deutschland

In Deutschland gehen die Kinder mit sechs Jahren in die Grundschule. Diese Schule umfasst vier Schuljahre, in Berlin und Brandenburg sechs Jahre. Die Grundschule besuchen alle Kinder gemeinsam. Danach trennen sich ihre Wege. Viele Schüler besuchen heute zuerst eine Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6), um ihre Entscheidung für einen bestimmten Schultyp noch zu überdenken oder ändern zu können. auf die Grundschule folgen weiterbildende Schulen: Hauptschule, Realschule und Gymnasium...

Розвивальна мета має реалізуватися у процесі діяльності вчителя, спрямованої на розвиток мовних здібностей учнів, культури мовної поведінки, навчальних умінь, інтересу до вивчення ІМ, таких властивостей особистості як стійкі позитивні емоції, волюві якості, пам'ять, рефлексія тощо [5: 17].

Таким чином, розвивальна мета навчання НМ має бути спрямована на вирішення таких завдань:

1) розвиток в учнів мотивації до подальшого оволодіння НМ і культурою як частиною світової культури;

2) розвиток мовленнєвих здібностей учнів у процесі навчання НМ;

3) розвиток психічних функцій учнів, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю;

4) розвиток автономності в оволодінні німецькомовною комунікативною компетентністю.

Наведемо приклад реалізації розвивальної мети у вправі.

Приклад 4. Вправа 1, с. 37.

Розвивальна мета: розвинути пам'ять та здібності учнів до концентрації уваги на фонетичних явищах НМ, збільшити обсяг короткотривалої пам'яті

Тип вправи: репродуктивна, некомунікативна

Вид вправи: повторення речень

Завдання-інструкція: *Höre die Sprichwörter und sprich nach.*

Режим виконання: усно

Матеріал (скорочено):

Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.

Probieren geht über studieren!

Kannst du was, dann bist du was.

На основі уроків з розділів «*Das Schulleben*» [9: 34-56] і «*Schulbibliothek*» [9: 58-71] нами було проведено аналіз матеріалу підручника. У ході критичного аналізу було виявлено, що всі вправи підручника з НМ мають практичну мету, яка спрямована на формування німецькомовної комунікативної компетентності. Освітня та виховна мета навчання НМ реалізується передусім у змісті текстів підручника, які подають учням відомості про країну, мова якої вивчається та виховують шанобливе ставлення до мови і культури народу. Освітня, виховна та розвивальна цілі паралельно реалізуються в межах цілих циклів уроків і доповнюють практичну ціль. Чітко простежується комбінація цілей в межах окремої вправи.

Наведемо приклад реалізації комбінації цілей.

Приклад 5. Вправа 4, с. 62.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, комунікативна

Вид вправи: читання тексту повідомлення та відповідь на запитання різних типів

Завдання-інструкція: *Was lesen deutsche Schüler gern? Lies die E-Mail von Laura und antworte auf ihre Fragen.*

Цілі: практична – формування німецькомовної компетентності у читанні прагматичного тексту; освітня – розширення лінгвістичного кругозору учнів

через ознайомлення з країнознавчою інформацією, яка міститься у тексті; поглиблення уявлення учнів про літературні вподобання німецьких школярів; виховна – виховання взаємоповаги до однолітків й розуміння носіїв виучуваної мови; прищеплення любові до читання у цілому, та німецькомовних текстів - зокрема; виховання потреби у самовдосконаленні; розвивальна – розвиток мотивації до читання німецькомовних текстів та розвиток пізнавальних потреб учнів

Режим виконання: усно

Матеріал (скорочено):

Liebe Katja,

vor kurzem haben wir in Literatur eine Aufgabe bekommen, ein Referat über Neues in der modernen Literatur zu schreiben. Ich weiß, dass du gern und viel liest. Was Interessantes liest du zurzeit? Kannst du mir vielleicht etwas Gutes empfehlen?...

Таким чином, у ході дослідження нами було проаналізовано навчальний матеріал шкільного підручника для 10 класу профільного рівня та уточнено особливості реалізації цілей навчання НМ. Було виявлено, що практична, освітня, розвивальна та виховна цілі наявні та реалізовані у вправах підручника, а також простежується комбінація цих цілей, що ми вважаємо ефективним. За один урок всі чотири групи цілей навчання НМ не можуть бути реалізовані у повному обсязі, тому вони подаються у системі уроків об'єднаних однією темою, що забезпечує їх взаємодоповнення і взаємодію. Таке поєднання цілей сприяє забезпеченню повноцінного всебічного розвитку учнів засобами НМ.

Отже, нами було уточнено цілі та завдання навчання НМ, проаналізовано навчальний матеріал шкільного підручника з НМ, визначено особливості реалізації практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей у шкільному підручнику з НМ для 10 класу. Вважаємо мету статті досягнутою, а завдання реалізованими.

Перспективами подальших досліджень даної проблеми є аналіз матеріалу навчальних комплексів з НМ, до складу яких входить й підручник.

СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Текст] / [наук. ред. укр. видання д-ра пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Концепція середньої освіти (12-річна школа) [Текст] // Початкова школа. – 2002. – № 2 – 3.
3. Методика навчання іноземних мов і культур : підручник для студентів класичних педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Миролубов А. А. Цели, задачи и содержание обучения : Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. А. Миролубов. – М. : Педагогика, 1981. – С. 75 – 83; 86 – 96.
5. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11 – 17.
6. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.
7. Пассов Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 31 – 33.
8. Програми для 5 – 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). Іноземні мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// osvita.ua/school/materials/program/8793](http://osvita.ua/school/materials/program/8793)
9. Сотнікова С. І. Hallo, Freunde! : Підручник для 10 класу загально освітніх навчальних закладів / С. Сотнікова. – Х. : Ранок, 2010. – 224 с.
10. Buhmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese. Handbuch des Fachsprachenunterricht / Rosemarie Buhmann & Anneliese Fearn. – Berlin und München, Langenscheidt, 1987. – 400 S.

Ю.О. Черначук

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філолог. наук, доцент Савчук І. І.

Філософські категорії “тотожність / відмінність” як основа для визначення апроксимації

Поняття нормативності, точності, правильності, однозначності, визначеності, які ще недавно знаходилися в центрі дискусій і входили до назви наукових публікацій з мовознавства, сьогодні змінюються поняттями неточності, асиметрії, приблизності, суперечливості, невимовності, амбівалентності, варіативності та ін., що виступають в якості нового предмета вивчення лінгвістів. Саме цим явищем і зумовлена **актуальність** даної роботи, яка спрямована на визначення фундаментального підґрунтя поняття апроксимації на основі філософських категорій “тотожність” та “відмінність”.

Отже, **метою** нашої праці є з'ясування основ для виділення лінгвістичного явища апроксимації в парадигмі філософських категорій тотожності та відмінності.

У працях, присвячених логіці, тотожність розуміється як граничний випадок рівності, коли збігаються не тільки родові, а й видові індивідуальні властивості предметів (тобто тотожність – рівність при всіх значеннях змінних або параметрів). Можливе розрізнення при цьому не є значимим [6: 167]. Встановлення відносин рівності передбачає виявлення подібності, отже, вже включає в себе умови симетричності та транзитивності, тобто наявності хоча б однієї загальної ознаки у предметів, що вивчаються з подальшим аналізом їх властивостей (характеристик, що дозволяють відрізнити або ототожнювати речі і явища) і відмінностей (ознак, присутніх у одних і відсутніх у інших порівнюваних об'єктах).

Різниця, поряд зі схожістю, є фундаментальним поняттям гносеології і одним з головних моментів пізнання. Для того, щоб пізнати річ, віднести її до якого-небудь класу, потрібно встановити риси її відмінності від інших предметів [3: 220]. Пріоритет поняття схожості або відмінності в якості пояснювального принципу багато в чому залежить від парадигми наукового дослідження, домінуючої філософської концепції. Так, на рубежі XX-XXI ст. зміна основних філософських орієнтацій призвела до того, що в якості основного принципу пояснення устрою світу використовується не принцип всеєдності, а принцип всевідмінності (від фр. – *total difference*, *pan – difference*) – відмінність як першоджерело, з якого виводяться всі властивості та явища світобудови [5: 120]. Одним із засновників філософії всевідмінності вважається Г. В. Лейбніц, який сформулював її ідею у вигляді тези: “... Ніколи не буває в природі двох істот, які були б абсолютно одним, таким самим, як і щось інше, і в яких не можна було б знайти відмінності ...”. У іншій інтерпретації ця ідея сформульована у філософії Жака Дерріда і різноманітних теоріях інших вчених [5: 128].

Встановлення тотожності вимагає відхилення як від того, що немає тотожності без відмінності, яка завжди “всередині” тотожності, так і від того, що “всередині” відмінності також є тотожність, інакше всі об'єкти перетворилися б на один і той же предмет.

У роботі Н.Д. Арутюнової природа тотожності встановлюється на основі аналізу мовних даних, відповідного концепту. Основою розуміння цього явища в її роботі служить розмежування тотожності і подібності як проявів відмінності предметів. Як базову в її міркуваннях прийнято вважати наступну тезу: тотожне – “те, що за кількістю одне” [2: 495]. Тотожність є категорією субстанції певної форми, вона встановлюється по відношенню до об’єктів і не може бути встановленою між предметами [2: 276]. Використання терміну “схожість” передбачає нетотожність, співвіднесеність двох різних предметів; тотожність – неодмінна якість ідентичності об’єкта, тому вона входить в “сферу точних (фактичних) знань”: предмет або тотожний собі (ідентичний), або ні, градація ознак тут не допускається. Градуйованими можуть бути схожість, подібність, які співвідносять даний предмет з іншим з певним ступенем точності. Розпізнавальною ознакою понять “тотожність” у зіставленні з поняттям “подібність” є відсутність у предикатів тотожності розповсюджувачів, тому тут можна говорити тільки про те, як була проведена ідентифікація. Якщо тотожність встановлюється на основі єдності родової ознаки, то видові ознаки можна розглядати як конкретизуючі характеристики, вони можуть змінюватися, не піддаючи трансформації родові характеристики. Тотожність об’єкта, таким чином, зберігається навіть в результаті його зміни в часі. Схожість характерна для розгляду об’єкта не в контексті категорії часу, а в контексті категорії простору [2: 295]: два предмети з різних просторів утворюють новий (ментальний) простір, який може маркуватися різними дейктичними знаками: *this – that: I couldn’t refuse from this proposal* – *“I couldn’t refuse from that proposal*.

В силу єдності родової ознаки тотожність не розглядається за межами цього роду, класу; подібність, схожість, натомість, завжди має вихід до класів предметів [2: 301]: тотожність будується на єдності родової ознаки, подібність – на збігу окремих видових характеристик і на цій підставі може об’єднувати предмети з різних класів.

Таким чином, поняття апроксимації можна співвіднести з категорією подібності: воно повною мірою відповідає природі даного явища, оскільки розглядається і як привнесення ознак іншого об’єкта, подібних за своїми якостями з ознаками даного, і як розвиток об’єкта тотожності.

В якості однієї з основних ознак тотожності називають її константність: даний предмет завжди залишається самим собою. Однак на “діахронічній координаті свого буття” один і той же предмет може проектуватися по-різному; по-різному він може виглядати і в “різному ситуативному антуражі” [1: 10]. У мові показником цього є нестійкість у вживанні дейктичних займенників в багатьох контекстах, наприклад: *Only two types of people are acceptable for me: those (whom) I thrust and those (whom) I don't thrust.*

Еволюційний рух світу видозмінює предмети внутрішньо і зовні, робить можливим зближення деяких рис подібності та тотожності, переводячи їх відносини в кількісні: “мінімізація загальних рис, що характеризують різні “стани” одного об’єкта переростає в заперечення тотожності”, призводить до гібридизації тотожності і подібності [2: 284].

У логічному ракурсі розгляду тотожність та ідентичність є нерозривно пов’язаними і передбачають не тільки операції абстракції ототожнення, а й абстракції нерозрізненості. Саме поняття тотожності у зв’язку з цим інтерпретується як невідмінність предметів один від одного в якійсь сукупності їх властивостей, характеристик. Відзначимо, однак, що суб’єктивне сприйняття двох предметів як нерозпізнаних все ж не може порушити їх об’єктивної ідентичності/неідентичності. Як нам здається, можливість зміни властивостей об’єкта в діахронії без руйнування його ідентичності, а також існування суб’єктивного аспекту в інтерпретації властивостей тотожності є умовами для використання поняття приблизності при описі тотожних (ідентичних) об’єктів.

Отже, апроксимація в контексті філософських категорій “тотожність”, “відмінність”, “схожість” визначається як подібність, що характеризує ознаки об’єкта тотожності в їх розвитку. Перетворення об’єкта тотожності не порушує ідентичності даного об’єкта, однак дозволяє говорити про подібність його якостей тим, які характеризували його початковий стан [4: 8].

Таким чином, апроксимація являє собою двосторонній процес: вона характеризує процеси уподібнення і розподібнення, спрямована на досягнення максимальної подібності або вказує на зміну якостей об’єкта. Об’єкт, з одного боку, зберігає свою тотожність і прагне до відтворення своїх

основних якостей, а з іншого – для їх розвитку приймає нові якості, які роблять його в деякій мірі іншим по відношенню до вихідного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арутюнова Н. Д. Наивные размышления о наивной картине мира // Язык о языке. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 7-19.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
3. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // НЗЛ. Вып. 17. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217-237.
4. ИONOBA C. B. Языковая личность в интертекстуальном пространстве // Научни трудове Русенски университет “Ангел Кътчев”. Т. 44. Сер. 6.2: Езикознание и литературознание, история, етнология и фольклор. – Русе, 2005. – С. 7-12.
5. ИONOBA C. B. Аппроксимация содержания вторичного текста. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. – 320 с.
6. Эпштейн М. М. Философия возможного. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. – С. 166-196.

Ю.О. Черначук

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філолог. наук, старший викладач Гирич О. В.

Лексичні механізми англо-французького мовного контакту на прикладі листів Генріха VIII до Анни Болейн

Англійська мова є мовою, яка зазнала багатьох іноземних впливів, найважливішими з яких вважаються латинський, скандинавський та французький. Внаслідок цього відбулося стрімке збагачення англійської мови новими лексичними одиницями [3: 28].

Французьке панування тривало протягом двох століть, тому варто зазначити, наскільки важливим було те, яких трансформацій зазнав лексичний склад англійської мови. Проте і в даний час, ми знаходимо багато французьких слів в сучасній англійській мові. Отже, питання дослідження англо-французької мовної взаємодії, як в діяхронії, так і в синхронії залишається **актуальним** і на сьогодні.

Метою даної роботи є прослідкувати, проаналізувати та описати лексичні механізми англо-французького мовного контакту, які відображені у приватних листах Генріха VIII до Анни Болейн.

Його листи прийнято вважати одною з найвизначніших писемних пам'яток 16 століття.

Провідне становище французької мови в англійському суспільстві забезпечило їй можливість служити тим джерелом, з якого можна було завжди черпати слова для вираження нових понять. Французька мова була не лише мовою офіційних документів, наукових праць або підручників, а й була широко поширеною в розмовному стилі. Середньоанглійський період позначився широким спектром різноманітних сфер вживання французької мови [2: 33].

Двомовність (білінгвізм) – це реальна соціально-мовна ситуація, сутність якої полягає у співіснуванні і взаємодії двох [мов](#) у межах одного мовного колективу. Білінгвістична взаємодія (двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму) має комплексний характер: по-перше, це взаємодія функціонування двох мов у процесі реалізації суспільно-комунікативних потреб (функціональна взаємодія), по-друге, — взаємодія структур мов, що контактують у межах колективу носіїв двох систем комунікації (структурна взаємодія). Результатом функціональної взаємодії є існування різних за обсягом використання двох мов сфер і ситуацій спілкування, структурна взаємодія веде до змін у функціонуванні певних мовних одиниць. Саме на основі функціонального критерію лінгвісти поділяють механізми так званої “двомовної” взаємодії на *несвідоме переключення мовних кодів (code switching)* та *свідоме переключення кодів (code alternation)*; а за допомогою структурного аспекту виділяють такі механізми як: *активація пасивного іншомовного мінімуму (passive familiarity)* та *узгодження (negotiation)* [1: 27].

Несвідоме переключення мовних кодів – визначається Томасоном [4: 49] як використання матеріалу двох мов одним мовцем в межах одного мовленнєвого акту. Прикладами даного механізму є:

“For when we were at Walton, two ushers, two valets de chambres and your brother, master-treasurer, fell ill, but are now quite well...”; еквівалент сучасної англійської мови – *valet* (Letter 9).

Свідоме переключення кодів – це використання двох мов одним і тим самим мовцем, але, на відміну від несвідомого переключення мовних кодів, – не в межах одного і того ж самого мовленнєвого акту. Використання такого

механізму англо-французької мовної взаємодії є досить поширеним. Наприклад:

- 1) “...*written with the hand de votre seul*”, *de de* votre seul відповідає англійському еквіваленту *only yours* (Letter 11);
- 2) “...*I hope shortly to make you sing, la renvoyé*”, *de la renvoyé* відповідає англійському еквіваленту *a song of return* (Letter 9);
- 3) “*Henry autre ne cherche*”, що звучить як *Henry doesn't look for somebody else* (Letter 5).

Контактні зміни за допомогою активації пасивного іншомовного мінімуму відбуваються, коли мовець набуває властивості розуміти мову (хоча б на найнижчому рівні), якою раніше ніколи не спілкувався. Це загальний механізм мовного контакту, коли більшість населення не є двомовною, але використовує ряд іншомовних термінів, які прийшли у мову від двомовної групи. Такі терміни, як правило, належать до конкретних сфер життя або професії (релігія, армія, торгівля тощо), а також запозичені у мову разом з культурними реаліями, що вони позначають [4: 56]. У листах Генріха VIII такі випадки є численними. Розглянемо найбільш поширені з них:

- 1) *fervour* < Middle English < Old French *fervor* (1350-1400);
- 2) *apothecary* < Middle English < Old French *apothecarie* (1325-1375);
- 3) *abbess* < Middle English < Old French *abbesse* (1275-1325);
- 4) *demeanour* < Late Middle English < Old French *dement* (1425-1475);
- 5) *despatch* < Late Middle English < Old French *despeechier* (1425-1475);
- 6) *counterpoise* Middle English < Anglo French *countrepeis* (1375-1425);
- 7) *usher* < Middle English < Anglo French *usser* (1350-1400);
- 8) *pierce* < Middle English < Old French *percier* (1250-1300);
- 9) *strait* < Middle English < Old French *streit* (1150-1200);
- 10) *damsel* < Middle English < Anglo French *damisel* (1150-1200).

Механізм узгодження вступає в дію, коли мовці змінюють свою рідну мову на приблизну модель іншої мови. При цьому їхньою метою є розібратися у складних та заплутаних структурах вживання другої мови. Цей механізм дозволяє підвищити професійний рівень знання іншої мови, а також

може впливати на морфологію та синтаксис рідної мови [4: 70]. Найчастіше, взаємодія відбувається під час перекладу з іноземної мови на рідну.

Результатами узгодження В листах Генріха VIII є:

- Anglo French *augment* (1375-1425) < Modern English *large*;
- Anglo French *dart* (1275-1325) < Modern English *love arrow*;
- Anglo-French *vessel* (1250-1300) < Modern English *ship* or *boat*;
- Middle French *amorous* (1275-1325) < Modern English *loving*;
- Anglo French *couch* (1300-1350) < Modern English *express*;
- Old French *compass* (1250-1300) < Modern English *achieve* [5].

Таким чином, асиміляція французької лексики англійській мові супроводжувалася не лише безперешкодним проникненням в мову і закріпленням в ній, а також зазнавала певних перетворень [1: 22].

Листи Генріха VIII до тоді ще майбутньої дружини Анни Болейн є чудовим свідченням англо-французької взаємодії, яка відображалася за допомогою використання різних мовних механізмів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гинзбург Р.З. О пополнении словарного состава. (Опыт анализа пополнения словарного состава современного английского языка). // “Иностранные языки в школе”, 1984. – №1. – С. 19-31.
2. Мейе А. Основные особенности германской группы языков. – М.: Едиториал, 2003. – 164 с.
3. Хлебникова И.Б. Введение в германскую филологию и историю английского языка: учебное пособие для вузов / И. Б. Хлебникова. – 3-е изд., испр. – М.: ЧеРо, 2001. – 189 с.
4. Thomason, L., 1999. *Language Contact*. Oxford: Blackwell Publishing, 136.
5. Kurath, H., 2001. *Middle English Dictionary*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Н.В. Чернікова

Київський національний лінгвістичний університет

Науковий керівник: доктор філол.наук,

професор Л.М.

Мінкін

Дихотомія система /творчість і мовні інновації

Креативність дискурсу як феномену соціального простору набуває нових типологічних рис у зв'язку з індивідуальними когнітивними процесами, які реалізує мовець у певних мовленнєвих ситуаціях [1: 5], Узагальнена модель дискурсивної креативності, побудована на кореляції асоціативного внутрішнього і зовнішнього світу мовної особистості, коли метамовна реакція на зміст висловлення «породжує бажання продуцента мовлення використовувати «індивідуальну творчість» [1: 5], При вивченні конструкцій «індивідуальної творчості» в тіні залишаються деякі питання, зокрема: 1) про дискурсивно-когнітивну природу подібних конструкцій; 2) про те, на якому етапі каузації висловлення (мовленнєвого акту) або поза ним можлива поява таких конструкцій. Спробуємо відповісти на ці питання, реконструюючи в загальних рисах процес каузації (породження) висловлення як базової одиниці дискурсу. Власне необхідність дати відповідь на перераховані вище питання зумовлена й тим, що, як правило, ми починаємо розглядати дискурсивні побудови із запізненням [2: 20], Йдеться про вивчення «готових», реалізованих побудов поза їх становленням, внутрішнім кінетизмом у континіумі мова–мовлення/дискурс. Оскільки мовна система семіотично «обмежена», мовець часто використовує мовленнєві інновації для

передачі необхідного смислу. «Тиск» системи «провокує» породження певних форм у дискурсі. Це виявляється в тому, що одиниці мовної системи, за визначенням, характеризуються як стійкі, а мовленнєві – як одномоментні [2: 86], Специфіка процесу творчості/креативності по відношенню до мовної системи в тому, що творчість насправді «порушує», обмежує багато приписів мовної системи, з одного боку, з іншого, одиниці системи представляють «необхідне доповнення творчості в межах мовленнєвої діяльності» [3: 144], Саме в мовленнєвій діяльності інтегруються властивості мови і мовлення. Мова, передуючи мовленню, більш тісно взаємодіє з ним. «Іншими словами, протиставлення мова/мовлення, введене Соссюром, за аналогією повторюється в сфері мовлення у вигляді протиставлення «система/творчість» [3: 144], у найзагальнішому розумінні – у відмінності між іманентним (віртуальним) світом значень і світом їх (актуалізованих) маніфестацій.

У когнітивному плані антимонія система/ творчість відповідає різним режимам ментальної активності людини: у мові представлені результати психосеміологічного синтезу (значення і мовної форми) в лінгвістичних знаках, що характеризують реалістичну класифікацію об'єктивних властивостей реальності або ж є принципом бачення членування реальності суб'єктом. Мовлення «провокується» процесуальною когнітивною діяльністю суб'єкта. При цьому когнітивно-результативний режим мови не усвідомлюється людиною, когнітивно-процесуальний режим мовлення є усвідомленим, активним, відповідним творчій діяльності суб'єкта [4: 8-9], Разом з тим, процес творчості неоднозначний на різних етапах породження висловлення. Каузація висловлення є ментальним кінетизмом на просторі оперативного часу, який виступає референтом такого кінетизму й охоплює в цілому психомеханіку. Будучи теоретичною основою мовленнєвої діяльності, психомеханіка інтегрує психосистематику – систему мови. У ментальному кінетизмі побудови дискурсу Г. Гійом розрізняв: мету мислення, інтенціональне значення, метопокладання реалізації й дискурсивне метопокладання, що збігається з моментом мовлення [5: 295], Операція побудови дискурсу – це мовленнєвий акт (*act de langage*), що представляє одиницю мовленнєвої діяльності, в якому, як було зазначено, інтегруються властивості мови і мовлення. Мовленнєвий акт – це перехід від потенції мови

до дискурсивних реалізацій. Дискурс «анімує» мову, операція оптимізації активізує потенційні властивості мови.

Загальна гіпотетична схема каузації ґрунтується на абстрактних принципах теорії лінгвістичного менталізму Г. Гійома [6: 109], При цьому мовленнєвий акт як кінцевий «продукт» каузації сприймається поза конкретних умов комунікації без можливих мовленнєвих інновацій як з боку змісту, так і з боку форми.

Поява мовленнєвих інновацій свідчить про те, що творча діяльність суб'єкта, якій передують певні когнітивні процеси, триває до моменту продукування висловлення. Таке продукування називають *йnonciation* поряд із *йnonсй*, відповідно вислів – це процес, вислів – це результат [7: 32-36], Якщо спроектувати відмінності в цих назвах у семіотичному плані, то *йnonсй* можна визначити як одиницю семантичного плану, а *йnonciation* – прагматичного. Функції прагматики зводяться до інтерпретації семантики висловлювання. Отже, продовження посткаузальної творчої операції, порівняно з мовними інноваціями, можна представити як інтеграцію семантики й прагматики, за визначальної ролі останньої.

Підсумуємо:

1. Мовленнєві інновації виникають на етапі привласнення суб'єктом висловлення та інтерпретації його змісту в залежності від прагматико-комунікативних завдань і контекстуальної обумовленості.

2. Мовленнєві інновації залишаються завжди непередбачуваними, недетермінованими під час каузації висловлення. Вони актуалізуються в конкретній комунікативній ситуації.

3. Мовленнєві інновації різної форми і змісту реалізуються в межах мовленнєвого акту, як одиниці мовленнєвої діяльності. При цьому можливе неспівпадіння кордонів мовленнєвого акту і висловлення, наприклад, у надфразових єдностях із приєднанням через крапку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Арош К., Анри П., Пешё М. Семантика и переворот, произведенный Соссюром : язык, речевая деятельность, дискурс / Квадратура смысла : Французская школа анализа дискурса. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – С. 137-157.
2. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / Сборник неизданных текстов, подготовленный под руководством и предисловием Рока Валена. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 224 с.

3. Минкин Л. М. Теория лингвистического ментализма Г. Гийома и вопросы нейролингвистики / Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер. Філологія. – Т. 1. – № 2. – 2012. – С. 98-110.

4. Минкин Л. М. Феноменология, эпистемиология, психосистематика и психомеханика языка / Вісник Київського лінгвістичного університету. Сер. Філологія. – Т. 12. – №1. – 2009. – С. 7-19.

5. Олешков М. Ю. Введение/Дискурс, социум, креативность : коллективная монография. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. – С. 5-15.

6. Boone A. et Joly A. Dictionnaire terminologique de la systematique du langage / Boone Annie et Jolie Andriy. – P. : l'Harmattan, 1986. – 443 p.

7. Krebrat-Orecchioni K. L'йnonciation. De la subjectivitй dans le langage / Krebrat-Orecchioni Cathrine. – P. : Armand Colin, 1999. – 267 p.

М. Шевченко

Баку, Азербайджан

Соціальна природа дискурсу

Поняття дискурсу розглядається у філософії, соціальній психології, семіотиці, літературознавстві, теорії комунікації та лінгвістиці, отримуючи відмінне тлумачення в різних її парадигмах, що ускладнює проблему його трактування як лінгвістичного феномену.

Виникнення теорії дискурсу та її концептуальне оформлення бере свій початок ще з 60-70-х років ХХ століття. Причини виникнення теорії дискурсу пов'язують з прагненням структурної лінгвістики вивести синтаксис за межі речення (Т. ван Дейк, Б. Палек), дослідженням прагматики мовлення (Дж. Остін, Дж. Серль), а також наданням дослідженню мовлення соціальних рис (С.П. Денисова, В.В. Красних). Теорія дискурсу пропонує нову аналітичну перспективу в дослідження способів конструювання соціальної, політичної і культурної ідентичності, а сутність самого поняття знаходиться у стані розробки та уточнення. Однією з актуальних проблем є дослідження соціального аспекту дискурсу. Метою даного дослідження є опис нерозривної єдності дискурсу з соціальною практикою, що сприятиме поясненню потенціалу та комплексності наукового аналізу дискурсу.

Дискурс – це мовлення, яке розглядається як цілеспрямована соціальна дія, компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їхньої свідомості [1]. Отже, вивчення мовленнєвої поведінки має здійснюватися з огляду на широкий контекст соціального буття людини, оскільки типові ситуації комунікативної взаємодії мовців мають типове вербально-знакове оформлення.

Дискурс постає феноменом суспільного життя [6:6], а соціальні структури втілюються у повсякденному вербальному спілкуванні. Це форма соціальної взаємодії та соціальної практики, що формує соціальний світ [7:39]. Дискурс розглядається як об'єктивно існуюче вербально-знакове утворення, що супроводжує процес соціально значущої людської взаємодії [5:8] і в той же час визначається цінностями та соціальними нормами [3:90]. При цьому соціальний характер суб'єктів дискурсу свідчить про їх приналежність не лише до соціуму, а й до певної соціальної групи, інституту, що володіє власними когнітивними здатностями пам'ятати, забувати, класифікувати, приймати рішення, відчувати і мислити [9:56]. Кожна соціальна група має притаманний їй дискурс [2:197], а отже, здійснюючи дискурсивний аналіз, доцільно виходити з позиції трихотомії “індивід – соціальна група – суспільство” [4:18]. Поняття соціальної групи охоплює не лише відображення у мові класової структури суспільства, а також і різні елементи, чинники та складники даної структури – соціальні групи, прошарки, професійні, культурні групи тощо, включаючи колективи малих груп [8:53].

Отже, дискурс є відображенням вербальної комунікації, яка постає засобом встановлення, підтримання та припинення соціальних відношень. У подальшому цікаво було б дослідити структуру дискурсу та окреслити його місце в соціальному спілкуванні, проводячи віхи від екстралінгвістичного до інтралінгвістичного і навпаки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

- 1) Арутюнова Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / глав. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 928 с.
- 2) Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации: [монография] / Белова А.Д. – К.: Киев. ун-т им. Тараса Шевченка, ИИА «Астрей», 1997. – 310 с.
- 3) Макаров М.Л. Основы теории дискурса / Макаров М.Л. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
- 4) Мартинюк А.П. Конструювання гендеру в англomовному дискурсі: [монографія] / Мартинюк А.П. – Харків: Константа, 2004. – 292 с.
- 5) Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / Седов К.Ф. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
- 6) Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (серия «Дискурсология»). – Екатеринбург: Издательский дом «Дискурс-Пи», 2006. – 177 с.
- 7) Филлипс Л.Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л.Дж. Филлипс, М.В. Йоргенсен; [пер. с англ.]. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2004. – 336 с.
- 8) Фролова І.Є. Стратегія конфронтації в англomовному дискурсі: Монографія. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. – 344 с.

9) Douglas M. Purity and Danger. An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo, Baltimore: Penguin Books, 1966. – 244 p.

В.О. Шидловська

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент Ю. М. Нідзельська

Поняття емоції, емоційності та емотивності у сучасній лінгвістиці

Протягом останніх років спостерігаємо посилену увагу до вивчення емоційного стану людини. Відтак було досягнуто значних результатів у дослідженні механізмів мовного та мовленнєвого вираження емоцій людини, їх інтерпретації як об'єктивної сутності адресанта та адресата. Це значною мірою зумовлює *актуальність* представленого дослідження.

Варто зазначити, що емоції уже стали об'єктом глибоких досліджень у сучасній лінгвістиці, про це свідчать вітчизняні та зарубіжні наукові праці І. Арнольд, А. Вежбицької, О. Вольф, К. Ізарда, В. Шаховського та ін. *Метою* цієї статті є вивчення сутностей емоція, емотивність та емоційність у сучасній мовознавчій науці. *Основні завдання*: визначити поняття емоція, розглянути базові емоції, охарактеризувати позитивні та негативні емоції, проаналізувати категорії емоційності та емотивності. *Об'єктом* дослідження є вагома роль емоцій, емоційності та емотивності у лінгвістиці. *Предметом* дослідження є детермінація поняття *емоція*, тлумачення її мотиваційного характеру, зовнішні ознаки емоцій, ядерні та периферійні емоції, емоційність у мовному значенні.

Таким чином, у середовищі антропоцентричної парадигми, яка ґрунтується на дослідженні того, що вже сталося і відбувається з мовою та інтерпретованим особистістю світом, головною особою є людина, якій властиво відчувати емоції та їх виражати [4: 6]. Отже, насамперед варто розглянути тлумачення поняття "*емоція*", фр. *emotion* від лат. *emovere* "збуджувати, хвилювати", це одна із форм відображення світу, що позначає душевні переживання або хвилювання [4: 65]. Слід також наголосити, що емоції — це ті безпосередні переживання, які фіксуються в мові людини. Вони багатогранні, стосуються як біологічного, так і духовного рівня

існування людини, її поведінки і досвіду. До того ж, вчений К. Ізард наголошує, що емоція значною мірою мотивує [5: 2].

Існує багато емоцій та їх проявів, зокрема значна кількість емоцій є зафіксованими у тлумачних словниках. Різноманітні переживання почуттів зовнішньо виявляються у специфічному виразі обличчя, так званій емоційній масці, позі, інтонації голосу. Вони свідчать про певний емоційний стан людини. Таких емоційних станів багато, а кожному з них властивий свій набір психологічних характеристик і особливостей зовнішніх ознак. Однак доцільним видається вирізняти фундаментальні або базові емоції, кількість яких варіюється з погляду представників різних шкіл [4: 60]. До основних емоційних станів згідно з думкою К. Ізарда варто включити: *інтерес, радість, здивування, страждання, гнів, страх, сором* та ін. Наприклад, емоція здивування є короткочасною емоційною реакцією на раптові події, яка не має чітко вираженого позитивного або негативного забарвлення. У момент виникнення вона гальмує всі попередні емоції і спрямовує увагу на подію, яка її спричинила [3: 63]. Водночас, на думку А. Калімулліної, доцільно диференціювати більше двадцяти видів фундаментальних емоцій, як-от: жах, гнів, лют, відраза, радість, здивування, печаль, любов, бажання, презирство, сором'язливість, страждання, горе, ненависть, цікавість, щастя тощо [Цит за 5: 4].

Згідно з теорією І. В. Арнольд "емоція виникає в результаті впливу певної послідовності подій, описуваних в категоріях сприйняття та оцінок" [1: 5]. Відтак, глибокий інтерес дослідників викликає власне процес виникнення емоцій. Існує думка, що емоції виникають на основі фізіологічних збуджень і когнітивної оцінки ситуації, що викликала це збудження [1: 8]. За таких умов, будь-яка подія або ситуація викликають фізіологічне збудження, в індивіда виникає необхідність оцінити зміст збудження, тобто ситуацію, яка його викликала. Різновид або якість емоції, випробовуваної індивідом, залежить не від відчуття, що виникає при фізіологічному порушенні, а від того, як індивід оцінює ситуацію [1: 9].

До речі, одне і те саме фізіологічне збудження можливо переживати як радість і як гнів, залежно від трактування ситуації [1: 10]. У житті кожної людини бувають моменти, коли вона одночасно переживає кілька емоцій. У

свою чергу, певна емоція може спонукати до однієї дії, а інша – до протилежної.

Більшість вчених диференціює емоції як *позитивні* та *негативні*. Така класифікація є узагальненою, а поняття позитивні і негативні емоції потребують уточнення. До негативних емоцій належать гнів, смуток, відраза, обурення [2: 34]. Наприклад, інколи спалахи гніву, страху можуть сприяти виживанню особи. Невиправдані спалахи гніву мотивують вияв негативних емоцій.

Усі існуючі класифікації емоцій взаємодоповнюють одна одну. Дослідники виокремлюють *ядерні* та *периферійні* емоції; ті, які найбільш часто переживає людина, і ті, в яких потреба менша. В. Шаховський вважає, що для вираження однієї й тієї ж емоції люди використовують різні мовні засоби [7: 33]. Емоції є певною формою сприйняття світу.

Вагомою сутністю для досліджень емоційної сфери спілкування є емотиви. *Емотивність* – це емоційність у мовному значенні, тобто чуттєва оцінка об'єкту, вираження мовними або мовленнєвими засобами відчуттів або переживань людини [2: 3]. В емоційній комунікації на перший план виходить вираження емоційних станів співрозмовників, а в емотивній комунікації, навпаки, саме за рахунок мовних засобів викликається певний емоційний стан у слухачів [2: 6]. Поняття емоційності та емотивності розглядаються в площині мови.

Поняття *емотивності* в роботі В.І. Шаховського розуміється як "іманентно властива мові семантична властивість виражати системою своїх засобів, емоційність як факт психіки, відображений у семантиці мовних одиниць соціальні та індивідуальні емоції" [6: 52].

До того ж, *емоційність* є спонтанною властивістю мовлення, а *емотивність* – це передбачувана, усвідомлювана властивість мовлення, пов'язана з пошуком мовних засобів, які цілеспрямовано надають йому емоційності для вагомого впливу на адресата. На мовному рівні [емоції](#) трансформуються в емотивність, тобто [емоції](#) є психологічною категорією, а емотивність – мовною.

Отже, емоції характеризуються суб'єктивністю та змінним характером, що ускладнює процес їх опосередкування у мовленні. Аналіз емотивних мовних

засобів і механізмів їх впливів на людину викликає інтерес для подальших досліджень у цій сфері.

А.Ю.Шиліна

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, професор

Л.В.Калініна

Словникова педагогіка як засіб формування мовної компетенції учнів старшої школи

Згідно нової програми з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів практичною метою навчання й вивчення іноземних мов є оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції, до складу якої входить мовна, мовленнєва та соціокультурна компетенції [4: 6].

Об'єктом нашого дослідження є мовна компетенція. Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, мовна компетенція – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці [3].

Проблему формування мовної компетенції досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, а саме: Ю.Апресян, О.Арцишевська, О.Біляєв, М.Вятютнев, І.Горелов, О.Горошкіна, Дж.Грін, І.Зимня, М.Кабардов, А.Нікітіна, Є.Пасов, М.Пентилюк, Д.Слобін, Н.Хомський, Л.Щерба.

Вчені зазначають, що мовна компетенція формується через мову, виявляється у засвоєнні учнями категорій та одиниць відповідної мови/мов та їх функцій, в усвідомленні закономірностей та правил, що відносяться до категорій і функцій, системно-структурних утворень семантичного, синтаксичного, морфологічного і фонологічного характеру, необхідних не тільки для сприйняття, але й для побудови адекватного мовлення спеціального призначення, у здатності розуміти і реалізовувати граматичну природу висловлювань, у тому числі тих, що раніше не зустрічалися [1: 48].

Зміни, які переживають пізнавальні процеси, пам'ять, увага, уява, мислення, мовлення, сприймання та мотивація старшокласника, створюють сприятливі умови для формування мовної (граматика, фонетика, лексика) компетенції в старшій школі.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець одинадцятого класу відповідає рівню B1+ згідно з “Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [3].

О.Біляєв, І.Горелов, Л.Щерба та інші пропонують різні способи формування мовної компетенції. Однак наш невеликий досвід роботи в школі, спостереження за навчально-виховним процесом в старшій ланці, а також аналіз вікових особливостей учнів дали нам поштовх до використання словникової педагогіки, як ефективного засобу формування мовної компетенції. Адже у старшокласників часто виникає потреба у звертанні до словника для пошуку слів, необхідних для задоволення певних комунікативних потреб усномовленнєвого та письмового спілкування в процесі виконання творчих завдань.

Ми вважаємо, що формування мовної компетенції за допомогою словникової педагогіки надає старшим школярам можливість комунікативно виправдано користуватися засобами іноземної мови в усіх різновидах соціальних стосунків. У процесі такої роботи в учнів виробляються уміння відтворювати лексично-мовні засоби під час обміну інформацією, виховується культура мовлення. Словникова робота також активізує лексико-граматичні знання, їхню диференціацію й закріплення; розвиває здатність оперативно виявляти ключові слова; поглиблює розуміння як усної, так і письмової мови [2: 100].

На нашу думку, навички користування різними видами словників, наприклад: двомовними, одномовними, фразеологічними, тематичними, країнознавчими тощо, сприяють урізноманітненню форм роботи учнів (творчих, проектних, групових, інтерактивних).

Відповідно до комунікативно-орієнтованого підходу навчання іноземним мовам пріоритет надається комунікативно-спрямованим завданням і вправам, мета яких забезпечити оволодіння мовою як засобом спілкування. Проте це не означає, що у навчальному процесі ігноруються мовні вправи, що сприяють засвоєнню нормативного мовлення у фонетичному, лексичному та граматичному відношеннях. Відповідно до чинних умов вивчення іноземної мови такі вправи відіграють допоміжну роль і, зазвичай, використовуються у контексті з комунікативними завданнями та підпорядковані їм [3].

З метою вивчення питання сприяння навчального матеріалу сучасних підручників формуванню мовної компетенції учнів 10-11 класів (відповідно до вимог навчальної програми), нами було досліджено мовний матеріал трьох підручників “English” О.Д.Карп’юк, А.Н.Несвіт, В.М.Плахотник для учнів 10 класу. Ми проаналізували кількісне співвідношення загальних вправ до вправ на формування мовної компетенції (граматичної, лексичної, фонологічної) та формування мовної компетенції засобами словникової педагогіки.

Результати аналізу дослідження подані в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Кількісний аналіз співвідношення вправ
у підручниках 10 класу**

Підручники	Загальна кількість вправ	Кількість вправ на формування:			
		лексичної компетенції	граматичної компетенції	фонологічної компетенції	мовної компетенції
“English” О.Д.Карп’юк	343	89	65	21	11
“English” В.М.Плахотник	401	124	40	27	7
“English” А.Н.Несвіт	530	158	91	6	43

За результатами дослідження матеріалу підручників можна зробити висновок, що найбільша увага приділяється формуванню лексичної компетенції; розвиток граматичної компетенції має середні показники, в той час, як фонетиці увага майже не приділяється. Основні приклади опису артикуляції англійської мови мають конкретні рекомендації постановки звуків, але без складних термінів. Кожен із прикладів є невеликою фонетичною вправою. Найбільш типовими з них є:

- put the words in brackets into the correct form;
- match the words in the box to the correct definition;

- fill in the necessary word/preposition/grammar construction;
- translate into English.

Результати дослідження підтверджують той факт, що формуванню мовної компетенції засобами словникової педагогіки приділяється недостатня увага. Тому під час роботи в навчальному закладі нами був проведений експеримент, що дозволив побачити всі переваги роботи зі словниками в старшій школі.

Під час навчально-виховного процесу старшокласники брали участь в експериментальній методиці під назвою “What do you know about your dictionary?”, яка складалася з трьох основних розділів:

1. **Hooked on Phonics** (correct pronunciation, counting syllables, compound words, same spelling but different pronunciation).
2. **All about Words** (word associations, semantic maps, spoken abbreviations, idioms, spelling and writing words, using the explanations, looking at meaning, style and register).
3. **Grammar Hints** (word families, peculiarities of parts of speech, phrasal verbs).

По завершенню педагогічного експерименту приріст мовних навиків в експериментальній групі становить 38%. Звідси можна зробити висновок, що регулярне використання методів словникової роботи на уроках іноземної мови сприяє кращому розвитку всіх складників мовної компетенції, а також використанню мовного матеріалу учня 10-11 класу в нових екстралінгвістичних та лінгвістичних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Онуфрієнко Г. Науковий стиль української мови: навч. посіб. / Г. Онуфрієнко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.
2. Трубочова Д. Не бійтесь заглядати у словник... / Д. Трубочова // Іноземні мови в навчальних закладах. – К.: Педагогічна преса, 2006. – №6. – С.100-103
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова / За ред. П.О. Беха. – К.: Шкільний світ, 2001. – 43 с.

В.В. Шилук

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник: канд. філол. наук,
доцент В. В. Жуковська*

Функціонування маркерів хеджингу в усному академічному дискурсі

Останні десятиліття розвитку мовознавчої науки позначені інтенсивними дослідженнями дискурсу як вербалізованої діяльності людини, що здійснюється в різних соціокультурних контекстах, тим самим зосереджуючи увагу на аналізі учасників спілкування, що репрезентують певну соціальну групу, обставинах цього спілкування в широкому соціокультурному контексті, вивченні соціального середовища мовців та умов, за яких відбувається фахова комунікація. **Актуальність** даного дослідження зумовлена тим, що існуючі істотні здобутки у моделюванні соціально орієнтованих просторів створюють підґрунтя для вивчення сутності фахового спілкування та його специфічних відносин з іншими сферами людської діяльності в аспекті діяльнісного та комунікативно-когнітивного підходів. Дослідженню професійно спрямованих галузей у сфері комунікативної лінгвістики та дискурсології присвячені чимало праць (В. Алімов, В. Богданов, З. Гур'єва, А. Левицький, К. Adamzik, К. Baumann, A. Bergien, J. Bolten та ін.), однак комплексне представлення інституційного комунікативного простору на матеріалі професійно спрямованого мововжитку, різновидом якого є академічний дискурс, ще потребує подальших розвідок. **Мета** даної статті полягає в аналізі особливостей функціонування лексико-граматичних маркерів хеджингу як соціолінгвістичних засобів конструювання ідентичності мовця в академічній комунікації.

У межах соціолінгвістичного підходу дискурс трактується як «спілкування людей, що розглядається з позицій їх приналежності до тієї чи іншої соціальної групи або стосовно тієї або іншої типічної мовноповедінкової ситуації» [2: 193]. Одним із видів типологічної класифікації дискурсу є академічний тип дискурсу, що визначається як складне утворення, певний соціокультурний тип мовленнєвої взаємодії, при якому проходить живе спілкування в рамках вищого навчального закладу між учасниками, які

мають визначені соціальні ролі (лектор, викладач, студент), та метою якого є передати інформацію, знання, необхідні для отримання вищої освіти [4: 97].

Дослідження засобів ідентифікації мовця у межах соціолінгвістичного підходу безпосередньо торкається питань аналізу соціальної диференціації мовлення. При цьому основною операційною одиницею соціолінгвістичного аналізу соціальної диференціації мови є так звані соціолінгвістичні змінні (*sociolinguistic variables*), тобто соціально марковані мовні кореляти стратифікаційної і ситуативної варіативності мови [1: 171]. Такими змінними у нашій роботі виступають соціально марковані мовні одиниці – маркери позиції суб'єкта.

Позиція суб'єкта трактується як ставлення мовця, що включає способи, за допомогою яких автори презентують себе та передають свої судження, думки та уподобання [10: 176]. Як стверджує О. Джафф, поняття позиції суб'єкта дискурсивної діяльності (*'stance'* – «суб'єктна позиція», або «я-позиція») – це «продуктивний засіб концептуалізації процесів мовленнєвого індексування зв'язків між індивідуальною активністю та соціальним значенням» [5: 4]. Одним із засобів соціолінгвістичної ідентифікації мовця та маркером вираження позиції суб'єкта дискурсивної діяльності є хеджинг. Е. Хінкель зазначає, що «хеджи це лінгвістичні засоби, що використовуються для того, щоб зменшити відповідальність автора за міру істинності суджень/тверджень, показати вагання або невпевненість, продемонструвати ввічливість та зменшити нав'язування на автора чи читача» [6: 148].

У нашій роботі ми зупиняємось на аналізі лексико-граматичних маркерів хеджингу як соціолінгвістичних ідентифікаторів мовців. Оскільки природа дискурсу є соціальною, суттєвий вплив на появу та функціонування в мовленні маркерів позиції суб'єкта мають соціальні фактори, а саме: соціально-професійна стратифікація суспільства, гендерна і вікова диференціація, сфера і ситуація мовленнєвого спілкування та соціальна взаємодія дискурсів. Одним із важливих екстралінгвістичних факторів, що впливають на мовну репрезентацію і позиціонування соціолінгвістичної сутності мовця, є статева приналежність, або гендер, яка є приписаним статусом, що дістається людині автоматично і супроводжує протягом всього життя [4: 181]. У зв'язку з цим ми можемо говорити про гендерні ролі як «набір очікуваних зразків поведінки (норм) для чоловіків та жінок» [3: 259].

Наприклад, дослідники Р. Лакофф та Б. Прайслер вважають, що хеджинг є однією з рис притаманних мовленню жінок, як один із способів звучати жіночно і, таким чином, відображати їх положення у суспільстві. Жінки частіше використовують хеджинг, тоді як чоловіки є більш впевненими у своїх твердженнях [12: 54, 14: 288]. Дж. Холмс (1990) вважає, що хеджи часто використовуються жінками «як засоби позитивної ввічливості, що є сигналами солідарності з адресатом, а не як засоби для вираження невпевненості» [7: 202].

Розглянемо особливості використання хеджингу чоловіками та жінками в академічній комунікації отримані на основі аналізу даних спеціалізованого корпусу усного академічного мовлення Мічиганського університету (MICASE) [15]. Взявши за основу класифікацію маркерів хеджингу К. Хайленда [9: 218], на першому етапі дослідження нами було укладено список усіх потенційно можливих хеджів, серед яких ми виокремили: **епістемічні лексичні дієслова** (*argue, assume, appear, believe, claim* та ін.); **епістемічні прислівники** (*about, almost, apparently, around, approximately* та ін.); **епістемічні прикметники** (*apparent, doubtful, certain amount/ level, likely* та ін.); **епістемічні модальні дієслова** (*could, couldn't may, might, ought* та ін.); **епістемічні іменники** (*assumption, claim, estimate, doubt, hypothesis* та ін.).

На наступному етапі одиниці з укладеного списку перевірялися на наявність у корпусі MICASE. На кожний запит ми отримували n-кількість текстових прикладів (або ж інформацію про відсутність вказаної одиниці). Потім отримані дані перевірялися методами словникових дефініцій та контекстуального аналізу і встановлювалася їх належність/ неналежність до маркерів хеджингу. Адже, зважаючи на полісемантичність, що проявляється у різних відтінках значень, ми розмежовуємо вживання аналізованих одиниць у якості хеджів від їх вживання у якості звичайних слів. Надалі за допомогою кількісних підрахунків та порівняння були визначені особливості вживання хеджингу мовцями-учасниками академічної комунікації.

Проведений кількісний аналіз корпусного матеріалу засвідчив, що жінки вживають маркери хеджингу частіше, ніж чоловіки. Крім того, жінки надають перевагу епістемічним модальним дієсловам, епістемічним прислівникам, епістемічним лексичним дієсловам, тоді як чоловіки вживають

переважно епістемічні прикметники та епістемічні іменники. Серед всієї кількості маркерів хеджингу, незважаючи на невелику кількість найчастотнішими як у мовленні чоловіків, так і жінок є епістемічні модальні дієслова (818,14 слововживань) у порівнянні з епістемічними лексичними дієсловами (219,6 слововживань), епістемічними прислівниками (662,36 слововживань), епістемічними прикметниками (43,4 слововживань) та епістемічними іменниками (26,83 слововживань), тому що вони найповніше передають відтінок некатегоричності. Слід зауважити, що в корпусі MICASE вибірки чоловічого і жіночого мовлення не однакові. Мовлення чоловіків становить 786 487 слововживань, а мовлення жінок – 909 053 слововживань. Звідси для визначення відмінностей у вживанні аналізованих маркерів ми брали до уваги не абсолютну частоту аналізованих одиниць, а їх частоту на 100 000 слововживань, що обраховувалася за спеціальною формулою [детальніше див.: 11].

Отож, як ми вже зазначали найчастотнішою групою маркерів хеджингу у нашому дослідженні виявилася група епістемічних модальних дієслів, що спостерігаються у мовленні жінок у кількості 431,99 одиниць, а у мовленні чоловіків – 386,15 випадків. Найбільш вживаним є епістемічне модальне дієслово “*would*” (у мовленні жінок його частота становить 251,58 вживань, а у мовленні чоловіків – 230,39 одиниць), яке виражає основну гіпотетичну модальність з епістемічним значенням для вираження ймовірності. Це можливо пояснити твердженням Дж. Коутс про те, що це модальне дієслово вживається переважно в епістемічному значенні та є гіпотетичним варіантом маркера передбачення дії [цит. за: 8]. Наприклад:

- *So, one has to also get to know the native language in order to figure what are the similarities and whether they diverge. So I I **would** say the same thing with Spanish. You have Puerto Rican English and you probably have Colombian English. (Senior Graduate, Female) [MICASE, STP355MG011].*

Досить часто епістемічне модальне дієслово *would* вживається у препозиції до епістемічного лексичного дієслова для підсилення ефекту хеджингу. Наприклад:

- *(...) I think you probably **would** assume that, but this if these were some other molecule-molecules or atoms, yeah you can't always assume that. (Junior Undergraduate, Male) [SGR200JU125]*

Іншими частотними епістемічними модальними дієсловами у корпусі виявилися дієслова “*may*”, “*might*”, “*wouldn't*”. Найменш частим є вживання епістемічного модального дієслова “*ought*”.

Групою маркерів хеджингу, яка стоїть на другому місці за частотою вживання, є епістемічні прислівники, що спостерігаються у мовленні жінок з частотою 350,47 одиниць, а в мовленні чоловіків – 311,89 вживань. Найчастотнішим виявився епістемічний прислівник “*maybe*” (у мовленні чоловіків – 61,16 одиниць, у мовленні жінок – 85,25 вживань). Наприклад:

- *If it's there I'll grade it. Okay. I think **maybe** she doesn't check her box yeah she must not cuz I put, as often as you (want) I put me student's test in her box too and I don't know if (...)* (Senior Graduate, Female) [MICASE, SEM545MG083].

Іншими частотними епістемічними прислівниками у мовленні чоловіків та жінок виявилися “*about*”, “*almost*”, “*probably*”. Найменш вживаними є “*in this view*”, “*in our view*”, “*to a certain extent*”, “*conceivably*”.

На третьому місці за частотою вживання стоять епістемічні лексичні дієслова як маркери хеджингу (у мовленні жінок: частота 110,1 одиниць, в мовленні чоловіків – 109,47 випадків). Найбільш вживаним епістемічним лексичним дієсловом є “*guess*” (у мовленні чоловіків частота вживання 34,97 одиниць, у мовленні жінок – 35, 31 випадків). Наприклад:

- *Um I I **guess** during the course of this class you're gonna hear a lot of my o-o- my other feelings about data analysis.* (Senior Faculty, Female) [MICASE, LES565MX152].

У наведеному прикладі ми спостерігаємо суб'єктивізацію висловлення [13: 68-69]. Зазначена стратегія реалізується за допомогою використання займенника “I” та дієслова ‘guess’ у значенні міркування. Іншими частотними епістемічними лексичними дієсловами є “*seem*” та “*assume*”. Найменш частотними є епістемічні лексичні дієслова “*postulate*” та “*suspect*”.

Наступною за частотністю групою маркерів хеджингу є епістемічні прикметники (у мовленні чоловіків частота 22,5 одиниць, а у мовленні жінок частота 20,9 слововживань). Дані нашого дослідження свідчать, що найчастотнішим є епістемічний прикметник “*likely*” (частота вживання у мовленні чоловіків становить 7,88 одиниць, а у мовленні жінок – 7,26 слововживань). Наприклад:

- Values that I think are **likely** to be mu-one minus mu-two at a ninety-five percent confidence level...and what they're asking for is t-for you to test the hypotheses (...) (Junior Faculty, Female) [MICASE, OFC575MU046].

Іншими частотними епістемічними прикметниками є “*certain*” “*possible*”, “*typical*”. Найменше вживаними є такі епістемічні прикметники: “*probable*”, “*unlikely*” та “*doubtful*”.

Найменш частотними у функції маркерів хеджингу є епістемічні іменники (частота використання у мовленні чоловіків становить 14,62 слововживань, а у мовленні жінок – 12,21 одиниць). Найчастіше спостерігається епістемічний іменник “*probability*” (у чоловіків з частотою 3,31 одиниць, а у жінок з частотою 5,98 слововживань). Наприклад:

- Here's some **probability**, that people believe there's some probability people place on, whether or nor their effort is gonna produce a given performance, and then they also have some, probabilistic judgement on whether their performance is gonna deliver a certain outcome, and then they place a certain value it's called valence, a certain value, on the outcomes. (Junior Faculty, Male) [MICASE, LELI85SU066].

У наведеному прикладі використовується стратегія хеджингу, що ґрунтується на деперсоналізації та формальній об'єктивізації висловлення [13: 68-69]. Безособова конструкція допомагає «приховати» авторство, звільнити себе від відповідальності за правильність/ помилковість твердження. Іншими частотними епістемічними іменниками у мовленні чоловіків та жінок є “*assumption*”, “*hypothesis*”, “*possibility*”. Найменш популярним є епістемічний іменник “*doubt*”.

Представимо кількісні дані використання маркерів хеджингу чоловіками та жінками в академічному мовленні у Рис. 1:

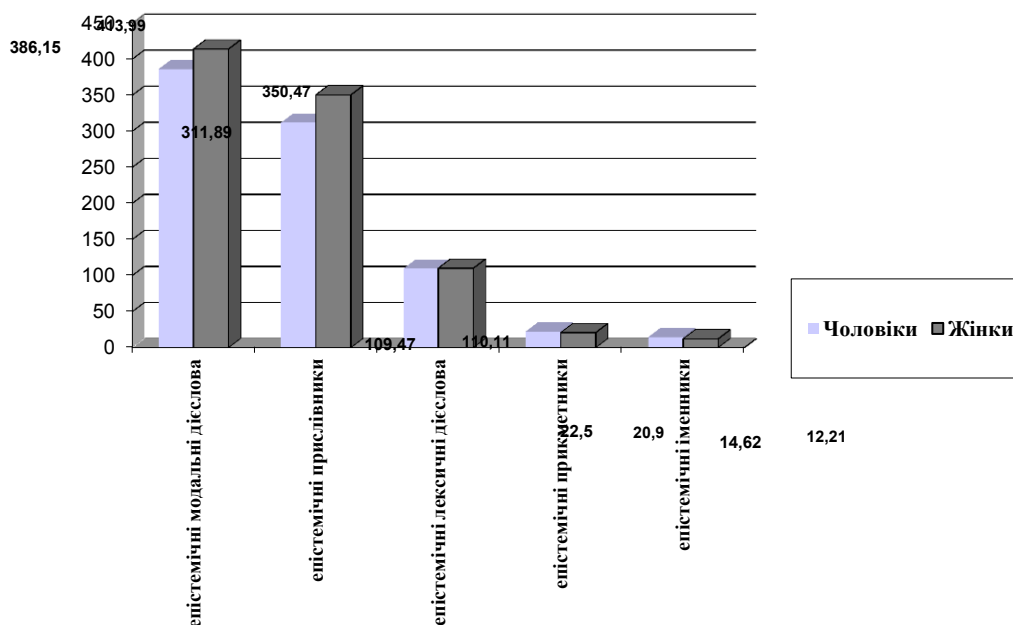


Рис. 1. Частота маркерів хеджингу чоловіками та жінками на матеріалі корпусу MICASE

Кількісні показники свідчать, що жінки використовують хеджинг більше, ніж чоловіки. Крім того було встановлено, що чоловіки та жінки надають перевагу окремим групам маркерів хеджингу. Проведене дослідження має подальші перспективи, що полягають у розкритті впливу інших соціальних факторів, таких як соціально-професійної приналежності мовця та сфери професійного спілкування на вживання хеджингу комунікантами в академічному дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Каменский М. В. К вопросу о социолингвистической парадигме дискурсных маркеров английского языка / М. В. Каменский // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 50. – С. 171-178.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Преремена, 2002. – 477 с.
3. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
4. Сушкова Н. Усний англомовний академічний дискурс: структура, семантика та прагматика / Н. Сушкова // HUMANITIES & SOCIAL SCIENCES. – 2009. – С. 97-98.
5. Jaffe A. Introduction: The Sociolinguistics of Stance / A. Jaffe // Stance: Sociolinguistic Perspectives / Ed. by A. Jaffe. — Oxford: Oxford University Press, 2009. — P. 3—28.
6. Hinkel E. Second Language Writers' Text: Linguistic and Rhetorical Features / E. Hinkel. – London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. – 370 p.
7. Holmes J. Hedges and boosters in women's and men's speech / J. Holmes // Language & Communication. – 1990. – № 3. – P. 185-205.
8. Hyland K. Hedging in Scientific Research Articles / K. Hyland. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. – 318 p.

9. Hyland K. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal / K. Hyland, P. Tse // Applied Linguistics. – 2004. – Vol. 25. – № 2. – P. 156-177.
10. Hyland K. Metadiscourse / K. Hyland. – London: Continuum International Pub. Group, 2005. – 240 p.
11. Karamysheva I. Frequency analysis as a statistical method of linguistic research / I. Karamysheva, M. Holubinska. – Режим доступу: <http://csit2009.org/content/frequency-analysis-statistical-method-linguistic-research-0>
12. Lakoff R. Language and Woman's Place / R. Lakoff // Language in Society. – 1973. – Vol. 2, No. 1. – P. 45-80.
13. Markkanen R. Hedging and discourse: approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts / R. Markkanen, H. Schröder. – Berlin: Walter De Gruyter, 1991. – 280 p.
14. Preisler B. Linguistic sex roles in conversation: Social variation in the expression of tentativeness in English / B. Preisler. – Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1986. – 347 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

15. Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE). – Режим доступу: <http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/MICASE/index.html>

М.О. Шимон

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент Л.Г.Котнюк

Опис як важлива композиційно-мовленнєва форма в

авторському мовленні роману Е. Хемінгуей

“Прощай, зброе!”

Знайомство з кращими зразками англійської поезії та прози, вміння вдумливо читати і розуміти художню літературу в єдності змісту і форми, сприяють всебічному цілісному розвитку особистості, становленню духовного світу людини, створенню умов для формування у нього внутрішньої потреби у безперервному вдосконаленні, у реалізації своїх творчих можливостей. У зв'язку з цим, велика увага приділяється виробленню глибокого розуміння художнього твору і прищеплювання навичок його самостійного **аналізу [2: 76].**

Одним з найбільш значущих постатей в історії американської літератури є американський письменник, журналіст, лауреат Нобелівської премії з літератури 1954 року Ернест Міллер Хемінгуей, перу якого належить

і аналізований роман "ПРОЩАВАЙ, ЗБРОЄ!", який до цієї пори вважається кращим витвором про "ВТРАЧЕНЕ ПОКОЛІННЯ".

Дана стаття присвячена вивченню особливостей опису в авторському мовленні у романі Ернеста Хемінгуея "Прощавай, зброє!".

В аналізованому романі, як в будь-якому творі, можна виділити два основних мовленнєвих потоки художнього тексту: авторський та персонажний.

Авторське мовлення – на відміну від мовлення літературних персонажів чи дійових осіб є текстом, в якому автор безпосередньо характеризує зображувані події та відповідні образи [4: 13].

Об'єктом дослідження є авторське мовлення у художньому творі. Предметом дослідження є описи як важлива композиційно-мовленнєва форма роману та їх функції у прозовому творі письменника.

Провідну роль у формуванні змісту твору відіграють авторські оцінки тих об'єктів, явищ і подій, які складають його художню дійсність. Художній твір як продукт пізнавальної діяльності автора, обов'язково несе й авторське відношення, тобто оцінку і модальність. Аналізуючи твір, особливо уважно потрібно ставитися до сигналів модальності, розміщених в авторському мовленні, – вони йдуть безпосередньо від автора. Їх розподіл нерівномірний і суттєво залежить від композиційно-мовленнєвих форм: опису, оповіді та роздуму [3: 140]. **Оповідь** повідомляє про події та стани, що розгортаються, це робить її динамічною та акціональною. **Роздум** це зв'язний текст, у якому в логічній послідовності передаються думки, міркування як доказ чи пояснення чогось, робляться відповідні висновки.

Опис є статичною композиційно-мовленнєвою формою. Опис як тип мовлення тісно пов'язаний з особою, з місцем, з умовами (ситуативність), в яких протікає дія [1: 8].

Розрізняють два основні типи описів: опис портрету та опис пейзажу. Вплітаючись в авторську мову, вони виконують різноманітні стилістичні функції [1: 8].

Портрет у художній літературі один із засобів конкретизації художньої розповіді, індивідуалізації героя. Окрім зовнішніх фізичних характеристик персонажа, до портрету включаються відомості про його зачіску, одяг, манери, аксесуари, тобто, про те, що відображає смаки, пристрасті, звички – індивідуальність героя. Ці зовнішні характеристики свідчать також про

внутрішній стан персонажа. Літературні твори будуються з урахуванням того, що між зовнішніми і внутрішніми характеристиками людини існує тісний зв'язок. Скажімо, внутрішні психічні стани персонажа відбиваються у міміці, рухах; його соціальний та майновий стан, уподобання – в одязі. Відповідно, можна проводити паралелі між фізичними характеристиками персонажа та його вдачею, естетичними смаками [3: 142].

З огляду на кількість описуваних осіб в аналізованому романі зустрічаються портрети індивідуальні (опис портретних характеристик одного персонажа) і групові (спільний опис портретних характеристик двох та більше персонажів):

- “*The doctor was a thin, quiet, little man who seemed disturbed by the war*” [5: 100].
- “*She was a big- busted woman in black satin. He was short and old, with a white mustache and walked flat-footed with a cane”* [5:87].

В першому прикладі автор, описуючи військового лікаря, демонструє індивідуальний портрет зовнішності одного персонажа, який характеризує зріст та статуру. Друге речення передає груповий портрет чоловіка та його дружини, включаючи інформацію про статуру та одяг жінки в поєднанні з інформацією про зовнішність, зріст, вік та ходу чоловіка.

За кількістю описових характеристик Хемінгуей в своєму романі використовує докладний (розгорнутий) та фрагментарний (стислий) типи портретів персонажів:

- “*The priest was young and blushed easily and wore a uniform like the rest of us but with a cross in dark red velvet above the left breast pocket of his gray tunic*” [5: 34].
- “*She had wonderfully beautiful hair and I would lie sometimes and watch her twisting it up in the light....*” [5: 99].

Перший приклад є розгорнутим портретним описом, тому що він містить докладну характеристику зовнішності персонажа, що включає в себе вік, одяг та психічний стан;

Останній приклад є фрагментарним описом, тому що в реченні присутній лише один портретний штрих, що передається словосполученням: “*wonderfully beautiful hair*”.

Потрібно також відзначити безсумнівну тенденцію до скорочення портретного опису, до все більшого використання портретного вкраплення: замість розгорнутої і докладної характеристики зовнішності, настільки властивої прозі минулого століття, використовуються портретні штрихи, часто у вигляді характерологічних деталей або авторського коментаря до діалогу або дії [3: 142].

Залежно від того, як подається портрет у тексті твору і які риси персонажа змальовуються, розрізняють портрети статичні і динамічні.

Статичний портрет подається в тексті одноразово, містить вичерпне уявлення, як правило, про незмінні, статичні деталі зовнішності персонажа (риси обличчя, колір волосся, очі, фігуру, одяг):

“Instead of Napoleon we had Vittorio Emmanuele, the tiny man with the long thin neck, grey eyes and the goat beard” [5: 56].

Динамічний портрет складається із поступово накопичуваних штрихів. Портретні штрихи розподіляються по всьому тексту, і читач не встигає сприйняти їх як статичні елементи:

“Miss Barkley was quite tall. She wore what seemed to me to be a nurse’s uniform, was blonde and had a tawny skin and gray eyes. I thought she was very beautiful” [5: 42].

Специфіка опису портрета пов'язана з перерахуванням ознак, тому в ньому переважають іменники з кваліфікуючими їх прикметниками. Портрет завжди номінативний і головне – завжди оцінний. У цій останній властивості портрету і взагалі опису, проявляється його роль у системі засобів формування художнього роману: опис експліцитно несе авторську оцінку і модальність, тобто безпосередньо вказує на розподіл авторських симпатій / антипатій [3: 143].

За другим основним видом композиційно-мовленнєвої форми опису – **пейзажем** – закріпилося значення статичного фону подій, які відбуваються. Однак образ природи, яка є пейзажем художнього твору, відображає і динамічні процеси, що відбуваються в природі [3: 144].

Пейзаж – один із композиційних компонентів художнього твору: опис природи, будь-якого незамкнутого простору зовнішнього світу. Існують статичні пейзажі (спокійне, врівноважене зображення природи), динамічні (під час вирування стихійних сил) [4].

“The plain was rich with crops; there were many orchards of fruit trees and beyond the plain the mountains were brown and bare. In the bed of the river there were pebbles and boulders, dry and white in the sun, and the water was clear and swiftly moving and blue in the channels. There was fighting in the mountains and at night we could see the flashes from the artillery. In the dark it was like summer lightning, but the nights were cool and there was not the feeling of a storm coming. The trunks of the trees too were dusty and the leaves fell early that year and we saw the troops marching along the road and the dust rising and leaves, stirred by the breeze, falling and the soldiers marching and afterward the road bare and white except for the leaves” [5: 31].

У наведеному прикладі статичний опис природи, що включає (долини, садки, гори, гальки, валуни, воду) декілька разів переривається динамічним описом військових подій (битвою в горах, спалахами від артилерії, пересуванням війська).

Головне призначення пейзажу має не стільки просторову, скільки антропоцентричну направленість, бо образ природи виступає не як самоціль, а як засіб поглибленого роз’яснення образу персонажа і його стану. Тут проявляється двоїстий напрям пейзажу – він або виражає гармонію персонажа з природою, або їх антагонізм [3: 144].

Отже, опис в аналізованому романі є різноманітним за своїм смисловим змістом та виконує функцію створення фону сюжетних подій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Іваненко С. М. Лінгвостилістична інтерпретація тексту / С. М. Іваненко, А. К. Карпусь. – Київ: КДЛУ, 1998. – 175с.
2. Ивашкин М. П. Практикум по стилистике английского языка / М. П. Ивашкин, В. В. Сдобников, А.В. Селяев. – Изд. 2-е. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2002. – 97 с.
3. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / В.А.Кухаренко. – Вінниця: Нова Книга, 2004, – 261с.
4. Літературознавчий словник-довідник за редакцією Р.Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, [В. І. Теремка](#). – К.: [ВЦ «Академія»](#), 2007. – 527с.
5. Hemingway E. A Farewell to Arms / E. Hemingway. – Moscow, 1976. – 319 p.

А.В. Шугаєв

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд. філол. наук,

доцент М. В. Полховська

Особливості перекладу англomовних медичних інструкцій на українську мову

У статті розглянуто основні способи перекладу термінів в медичних інструкціях (МІ), з'ясовано специфіку використання перекладацьких трансформацій при перекладі МІ.

Ключові слова: *медична інструкція, перекладацька трансформація, термін, медичний дискурс, термін-епонім.*

Постановка проблеми. Англomовний медичний дискурс, у його письмовій формі на сьогодні залишається ще недостатньо вивченим соціально-значущим феноменом. Чільне місце у ньому займає медична інструкція – один з найважливіших документів, що акумулює зусилля багатьох учених і лікарів, які брали участь у процесі розробки, доклінічних та клінічних досліджень лікарського засобу. На особливу увагу заслуговує переклад лексичних одиниць інструкцій, зокрема термінів, термінів-епонімів, їх структурних компонентів, специфіка застосування перекладацьких трансформацій під час перекладу.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Медичний дискурс (МД) неодноразово потрапляв до центру уваги лінгвістів. Серед досліджень, присвячених питанням медичної термінології, значне місце

належить визначенню способів її творення, що розглядалися такими вченими, як: А. В. Боцман [1], О. Б. Петрова [5]; становленню специфіки функціонування іншомовних медичних термінів: W. Labov [8]; освітленню проблем їх етимології – С. В. Вострова [2]. Дослідженням різних аспектів окремих терміносистем присвячені праці багатьох вчених, зокрема: Л. Ю. Зубової [3], Т. Р. Кияка [4], Д. В. Самойлов [6], С. Galinski [7] та інших.

Метою дослідження є розгляд особливостей перекладу лексичної наповненості МІ: термінів, термінів-епонімів; застосування перекладацьких трансформацій під час перекладу МІ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Терміносистема медицини інтернаціоналізована, що зумовлюється використанням багатьма мовами греко-латинського фонду як джерела словотвірних формантів. У такій ситуації переклад термінів здебільшого зводиться до знаходження відповідних одиниць у мові перекладу чи до утворення складного терміна з використанням арсеналу терміноелементів, які існують у мові.

Можна виділити три типи англомовних сайтів, що містять інструкції з уживання ліків: 1) інструкції для професіоналів, 2) інструкції, які можуть адресуватись як професіоналу, так і споживачу, 3) інструкції у формі запитань-відповідей для споживачів-непрофесіоналів. Вони відрізняються змістовим наповненням і обсягом. Найбільша кількість термінів виявляється в таких розділах інструкцій, як "*Drug Description*", "*Dosage and Administration*" і "*Side Effects*".

На сучасному етапі проглядається стійка тенденція до обрання «короткого» шляху зближення двох лінгвістичних систем. Перекладачі часто зупиняють свій вибір на формальних лексичних прийомах трансформацій: транскрипції, транслітерації і калькуванні. Переваги даного типу трансформацій очевидні: стислість, однозначність, очевидність.

Наведемо приклади перекладацького транслітерування: медичні терміни грецького походження з суфіксом *-itis* на позначення назв хвороб *stomatitis* (стоматити), *gingivitis* (гінгівіти), *glossitis* (глосити), *tonsillitis* (тонзиліти), *pharyngitis* (фарингіти). Калькування є не менш

широко поширеною перекладацької трансформацією. Зазвичай це назви фармацевтичних препаратів, створених за допомогою біотехнологій: *biotechnological drugs* (біотехнологічні ліки); *therapeutic enzymes* (терапевтичні ензими); *smart pill*

(розумна таблетка) тощо.

Назви бактерій і грибів не піддаються перекладу. Перекладач просто переносить латинську назву зі збереженням її структури: *Bacillus brevis*, *Candida albicans*, *Pseudomonas*, *Proteus*.

Епонімічні терміни часто використовують, коли не вдається знайти терміни для адекватного відображення складного феномену. Крім того, опис симптомів та синдромів часто випереджує їх правильне наукове тлумачення. Для субстантивних епонімів-термінів характерні такі моделі: іменник н.в. + власний іменник: хвороба Верльгофа, набряк Квінке, синдром Фреліха; кухоль Ейсмарха, хвороба Аддісона.

На рівні речення перекладачеві часто доводиться використовувати такі лексичні трансформації: конкретизація, прийом лексичних додавань, антонімічний переклад. Серед граматичних трансформацій слід виділити:

перестановку, заміна частин мови. Тут, на нашу думку, особливе місце посідає граматична трансформація вилучення.

(1) *It facilitates the penetration of analgesics through the blood-brain barrier and prevents from collapse development by stimulation of the vasomotor center. Codeine possesses analgetic and sedative effect and potentates the analgesic effect of Paracetamol and Analgin.* [9]

Кодеїн фосфат надає седативну, анальгезуючу дію і потенціює знеболюючий ефект парацетамолу та анальгіну.

В даному випадку, перекладач вилучив ціле речення, в якому йдеться про вплив препарату на організм. Мабуть такі були вимоги замовника.

Висновки. Основними факторами впливу на переклад медичних інструкцій:

- лексичні особливості (терміни, терміни-епоніми) ;
- соціальний фактор (особливі вимоги замовника перекладу);
- маркування медичних інструкцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Боцман А. В. Структурно-семантичні та прагматичні особливості фармацевтичних текстів (на матеріалі англомовних інструкцій до вживання лікарських препаратів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Боцман А. В. – К., 2006. – 20 с.
2. Вострова С. В. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні особливості сучасного англомовного медичного дискурсу (на матеріалі медичних текстів з проблематики ВІЛ/СНІДу) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Вострова С. В. – К., 2003. – 20 с.
3. Зубова Л. Ю. К вопросу об особенностях и трудностях перевода английских медицинских сокращений / Л. Ю. Зубова // Вестник ВГУ. Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация”, 2005. – 96 с.
4. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения / Т. Р. Кияк. – К. : УМКВО, 1989. – 174 с.
5. Петрова О. Б. Структурно-семантична характеристика медичної термінології та народних найменувань хвороб в українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук / Петрова О. Б. – Харків, 1994. – 24 с.
6. Самойлов Д. В. О переводе медицинского текста / Д. В. Самойлов. – Издат. дом “Практика”, 2006. – 148 с.
7. Galinski C. Terminology and specialized communication. The international conference on “Professional Communications and knowledge Transfer” (Vienna, 24–26 August 1998) / C. Galinski. – Vienna, 1998.
8. Labov W. Sociolinguistic Patterns / W. Labov. – Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972. – 344 p.
9. Package leaflet sedalgin-neo. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.actavis.bg/NR/rdonlyres/B76D858B-F740-4B6B-9B0A-27FA7B7E33AB/0/Sedalgineo_ENG.pdf

Ю.І. Щесняк

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: кандидат філологічних наук,

доцент Савчук І. І.

Геометричні номінації у семантичному просторі сучасної англійської мови: семантико-когнітивний вимір

Одним із основних напрямів мовознавства є когнітивна лінгвістика. Проблему когнітивної лінгвістики досліджували вчені О. С. Кубрякова, О. О. Селіванова, З. Д. Попова, Н. А. Кобріна та інші визначні мовознавці.

У другій половині 20-го ст. все більше уваги вчених Дж. Лакоффа, І. А. Мельчука, В. Б. Касевича, У. Чейфа та ін. надається вирішенню проблем, пов'язаних з дослідженням семантичної сторони мови.

Цим зумовлена **актуальність** даної роботи, яка полягає в дослідженні та аналізі лексико-семантичного поля геометричних номінацій в англійській мові.

Об'єктом дослідження є геометричні номінанти в англійській мові.

Предметом даного дослідження є семантичний простір геометричних номінацій в англійській мові.

Дослідження вимагає вирішення таких завдань:

- 1) дослідити теоретичні засади вивчення геометричних номінацій в англійській мові;
- 2) розглянути питання когнітивної лінгвістики та основних когнітивних процесів: категоризації та концептуалізації;
- 3) з'ясувати, що представляє собою теорія номінації у мові та мовленні з позиції когнітивної лінгвістики;
- 4) провести семантичний аналіз геометричних номінацій англійської мови.

О.О. Селіванова дає визначення **когнітивній лінгвістиці** як одному із основних напрямів мовознавства, який розглядає мову як засіб отримання, зберігання, обробки, переробки й використання знань, спрямований на дослідження способів концептуалізації й категоризації певною мовою дійсності та досвіду [8, с. 213].

Серед головних напрямків когнітивної лінгвістики слід відзначити, насамперед, **когнітивну семантику**. У сучасному мовознавстві когнітивна семантика визначається як напрям когнітивної лінгвістики, який розглядає значення як ментальне явище, пов'язане зі способами отримання, збереження й обробки інформації людським мозком [8, с. 216].

Основними досягненнями даного напрямку когнітивної лінгвістики можна вважати розробки теорій **мовної категоризації** й **концептуалізації** [9, с. 240].

Категоризація світу людиною, на думку американського вченого Дж. Лакоффа, є найважливішою функцією свідомості, оскільки ця операція лежить в основі нормального функціонування нашого мислення, сприйняття, практичної діяльності та мовлення. Змінюючи уявлення про суть категорій і явище категоризації, ми змінюємо уявлення про світ [11, с. 5]. Російська дослідниця О.С. Кубрякова пише, що категоризація – це єдиний спосіб надати сприйнятому світові упорядкований характер [6, с. 96].

Термін **“концепт”** увів 1928 р. С. А. Аскольдов. Під концептом учений розумів мисленнєве утворення, яке заміщує нам у процесі думки невизначену безліч предметів одного і того ж роду [1, с. 267].

За Ф. С. Бацевич, **концепт** (лат. *conceptus* – думка, поняття) – термін, уведений для пояснення процесів мислення і пов'язаний з одиницями ментальних і/або психічних ресурсів людської свідомості; оперативна одиниця пам'яті й усієї картини світу (зокрема мовної); смисли, якими оперує людина в процесах мислення і які віддзеркалюють зміст досвіду і знань, результатів усієї людської діяльності, а також процесів пізнання світу у вигляді певних квантів знання [2].

Концепти існують у ментальному лексиконі людини. Утворення їх і є основною формою роботи мозку з інформацією. Вони матеріалізуються за допомогою мовлення. Мовними відповідниками концептів є слова, морфеми, усталені словосполучення [4, с. 86-92].

Повний лінгвістичний опис лексичних одиниць мови неможливий без звернення до теорії номінації.

Теорія номінації пов'язана, насамперед, із з'ясуванням того, як співвідносяться між собою понятійні форми мислення, яким чином

створюються, закріплюються і розподіляються найменування за різними фрагментами об'єктивної реальності [3, с. 62].

Теорія номінації є галуззю мовознавства, яка вивчає структуру актів найменування [5, с. 336]. Предметом теорії номінації є вивчення та опис загальних закономірностей утворення мовних одиниць, взаємодії мислення, мови і дійсності в цих процесах, ролі людського чинника у виборі ознак, що лежать в основі номінації, дослідження мовної техніки номінації – її актів, засобів і способів, побудова типології номінації, опис її комунікативно-функціональних механізмів і т. д [7].

Семантичне дослідження геометричних номінації в англійській мові показало, що семантичне поле геометричних номінацій в англійській мові представлене широким спектром категорій (“*об’єкт*”, “*дія*”, “*ознака*”) та субкатегорій (“*найпростіші геометричні фігури*”, “*многогранники*”, “*тіла обертання*”, “*властивості геометричних фігур*”), які відображають форми геометричних фігур, їх властивості та функції, способи їх побудови, використання та призначення.

Сучасні значення геометричних номінацій суттєво відрізняються від похідних за семантичними ознаками. На приклад, похідне значення геометричної номінації *point* – *minute amount, single item in a whole; sharp end of a sword, etc.* [12]. Сучасне значення номінації *point* – *a geometric element that has zero dimensions and a location determinable by an ordered set of coordinates* [10].

Похідне та сучасне значення лексеми *point* мають спільну семантичну ознаку “розмір” (*minute amount, zero dimensions*).

Сучасне геометричне значення номінації *point* втратило семантичну ознаку у видовій семі “кінець” *гострий* (*sharp end*), та набуло нових семантичних ознак:

- 1) “елемент” геометричний (*geometric element*);
- 2) “місцеположення” обумовлене набором координат (*location determinable by an ordered set of coordinates*):

Похідне значення геометричної номінації *line* – *linen thread, string, line* [12]. Сучасне значення – *a straight or curved geometric element that is generated by a moving point and that has extension only along the path of the point* [10].

Лексема **line** втратила семантичне значення “тканина” льняна (*linen thread*) та набула нових семантичних ознак:

1) “елемент” геометричний, прямий або похилий (*straight or curved geometric element*);

2) “точка”, що рухається (*moving point*).

Похідне значення геометричної номінації **segment** – *a strip or piece cut off, strips of colored cloth* [12]. Сучасне – *a part of a straight line between two points* [10].

Значення лексеми **segment** зберегло семантичну ознаку “частина” (*part, strip, piece*), але втратило семантичну ознаку “тканина” кольорова (*colored cloth*).

Такі зміни пояснюються тим, що відбувається безперервний когнітивний процес та набуття досвіду людиною, що фіксується у формі мовного знака і лежить в основі акту номінації.

Семантичний аналіз геометричних номінацій також показав, що синоніми до геометричних номінацій об’єднані в семантичні групи за спільними семантичними ознаками як, наприклад, “розмір” (*маленький*), “форма” (*круглий, квадратний*), “дія” (*вимірювати, ділити, поєднувати*), “висота” (*найвищий*), “кількість” (*три чи більше*).

Наприклад, лексичні одиниці *acute, astute, keen, pointed, sharp* об’єднані в семантичну групу “гострий” за спільною семантичною ознакою “гострота” (*sharpness, sharp, keen*):

acute – *characterized by sharpness or severity* [10].

astute – *having or showing an ability to notice and understand things clearly: mentally sharp or clever* [10];

keen – *having a sharp cutting edge or point* [13]; *quick to understand* [13];

pointed – **sharp**; *cutting* [10].

sharp – *having a thin keen edge* [10].

Прикметники *astute, keen* відрізняються від домінанти групи *acute* за семантичною ознакою у видовій семі “розумові здібності” – кмітливий, розумний (*quick to understand, mentally sharp, clever*): **astute** – *having or showing an ability to notice and understand things clearly: mentally sharp or clever* [10]; **keen** – *having a sharp cutting edge or point* [13]; *quick to understand* [13].

Лексичні одиниці *apex*, *acme*, *apogee*, *climax*, *crest*, *pinnacle*, *top*, *summit*, *zenith* об'єднані в групу “**вершина**” за семантичною ознакою “*visoma*” – високий, найвищий (*uppermost*, *highest*, *high*):

домінанта семантичної групи *apex* – *the uppermost point* [10].

acme – the **highest** point of something [10];

apogee – the farthest or **highest** point [10];

top – the **highest** point, level, or part of something [10];

summit – the **highest** point of a mountain [10];

Лексеми *apex* і *climax* відрізняються за семантичною ознакою у видовій семі: “частина” найцікавіша, найбільш захоплююча (*the most interesting and exciting part*): *climax* – *the most interesting and exciting part of something: the high point* [10].

Слова *apex*, *crest*, *pinnacle*, *zenith* різняться за семантичною ознакою у родових семах:

1) “вершина пагорбу, хвилі” (*point of a hill or wave*): *crest* – *the highest part or point of something (such as a hill or wave)* [10];

2) “гірська вершина” (*mountain top*): *pinnacle* – *a high mountain top* [10];

3) “вершина досягнута сонцем або місяцем” (*point reached by the sun, moon*): *zenith* – *the highest point reached in the sky by the sun, moon, etc.* [10].

Дані здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що сучасні значення геометричних номінацій суттєво відрізняються від похідних за семантичними ознаками. Це можна пояснити безперервним пізнавальним процесом та набуттям досвіду людиною, що фіксується у формі мовного знака і лежить в основі акту номінації. Синоніми до геометричних номінацій об'єднані в семантичні групи за спільними семантичними ознаками як, наприклад, *розмір*, *форма*, *дія*, *висота*, *кількість*, *рівність*. Таким чином, робимо висновок, що акт номінації - це пізнавальний акт, яким закріплюється у мові те, що було осягнуто людиною в процесі історичного розвитку.

Перспектива дослідження полягає в аналізі семантичного значення фразеологічних одиниць англійської мови, що включають геометричні номінації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность: антология / под ред. В. Н. Нерознака. – М.: Academia, 1994. – С. 264–270.

2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф. С. Бацевич. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>.
3. Вардзелашвили Ж. А. К вопросу о толковании термина "номинация" в лингвистических исследованиях: Славистика в Грузии. ТГУ. Выпуск 1. Тб., 2000. – С. 62-68.
4. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства: підручник / Ю. О. Карпенко. – Видавничий центр «Академія», 2006. – 336 с.
5. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М.: РАН, 19941. – 331 с.
6. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. П. Ярцева]. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tapemark.narod.ru/les/336a.html>
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 4116 с.
9. Строченко Л. В. Основні напрями когнітивної семантики. Записки з романо-германської філології. – Вип. 241. – 2011. – С. 238-242.
10. Dictionary and Thesaurus – Merriam-Webster. – Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>
11. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago – London: University of Chicago Press, 1990 – 632 p.
12. Online Etymology Dictionary. – Режим доступу: <http://www.etymonline.com/>
13. Oxford Dictionaries. – Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/>

А.М. Юхимчук

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник: канд.філол. наук,

доцент Л.Г. Котнюк

Стилістичні особливості англomовних газетних заголовків

Газети відіграють значну роль у сучасному житті. Газетну публіцистику називають літописом сучасності, адже вона є віддзеркаленням подій і звертається до щоденних проблем суспільства – політичних, соціальних, побутових, філософських тощо. А заголовок є орієнтиром читача у вирі газетних статей. Саме заголовок формує у читача загальне уявлення про матеріал статті та дозволяє обрати найбільш важливе для подальшого ознайомлення [4: 43].

Серед фонетичних стилістичних прийомів і способів вираження найпоширенішими в газетних заголовках виявилися алітерація, ритм і рифма, які сприяють виконанню заголовком інтригуючої і оцінної функцій [2:106].

Особливістю **рифми**, тобто використання слів, що мають однаковий звук, є те, що у заголовках рифмується два суміжних слова [7:1255]:

Oregon Ruins Bruins [13].

Саме ця рифмована пара слів робить весь заголовок інтригуючим, додає йому яскравий характер.

Алітерація зустрічається частіше в „масових” газетах і дає максимальний ефект, коли всі слова, що входять в заголовок, починаються з одного й того ж звуку:

Passing, Punting, Pageantry, Strictly Stricter [7].

Рифма, як і алітерація, в більшості випадків супроводжується тонкою **ритмічною організацією**, тобто регулярним повторенням подібних мовленнєвих одиниць, що виконують структуруючу та експресивно-емоційну функції [2: 416]:

1. *Projection, Infection, Election* [12].

В даному прикладі ритм характеризує весь заголовок.

2. *There's Moanin' in Homin'* [10].

Тут ритм характеризує лише частину заголовку.

В області лексики для заголовків англійських газет характерне часте використання невеликого числа спеціальних слів, що складають свого роду „заголовний жаргон” або „заголовні кліше”. Кліше - це збитий, шаблонний, стереотипний вираз, котрий механічно відтворюється в мовленнєвих контекстах [2: 263]. В шаблонних виразах заголовка часто зустрічаються слова типу: *ban, bid, claim, crack, crash, cut, dash, hit, move, pact, plea, probe, quit, quiz, rap, rush, slash* і ін.

MLB intends to ban home plate collisions [12].

Ban означає офіційно забороняти (officially or legally prohibit) [6: 245].

У газетних заголовках особливо широко використовуються **жаргонізми** та інші лексичні елементи розмовного стилю:

Chief Minister Sacked for Bribery [20].

Слово *sack* є розмовним і означає звільнити з роботи [6: 1345].

Для газетних заголовків характерне використання **фразеологічних сполук** типу „дієслово + іменник”, *to have a discussion* замість *to discuss*, *to give support* замість *to support*, *to give recognition* замість *to recognize*:

Bridget Jones's favourite tippie is making a comeback [15].

Making a comeback вживається в значенні *to come back*.

Важливу роль в заголовках британської преси належить до „експресивного синтаксису”. Перше місце по частотності займають **паралельні конструкції** різних видів (на них припадає 90% всіх заголовків, що містять синтаксичні стилістичні прийоми):

10 women, 10 awful outfits, 10 reasons to feel a bit smug [8].

Даний заголовок є прикладом повного паралелізму з анафоричним повтором лексичного елемента.

Одним з різновидів паралельних конструкцій є **хізматичні конструкції** (зворотній паралелізм) - зворотній порядок розташування паралельних елементів, завдяки чому створюється ефект перехрещення:

Eat to Live Not Live to Eat [19].

Цей прийом використовується для акцентування уваги на ключовому слові, центральному елементі.

Ще одним засобом експресивного синтаксису є **стилістична інверсія**-стилістична фігура, яка створюється незвичайним порядком слів у реченні,

щоб підкреслити значення інверсійних одиниць і посилити виразність мовлення [3: 17]:

Uneasy Lies the Head that Wears a Crown... [11].

Наведений приклад має непряний порядок слів: друга частина (uneasy)+ перша частина (lies) складеного іменного подвійного присудку (the Compound Nominal Double Predicate), за яким слідує підмет.

В газетних заголовках часто зустрічається **еліпсис** - структурна неповнота синтаксичної конструкції :

Brazil Burning [14].

У наведеному прикладі пропущена форма допоміжного дієслова “to be” is – перша складова частина аналітичної форми “is burning” (the Present Continuous tense, the Active voice, the Indicative mood).

Серед семасіологічних стилістичних прийомів, що використовуються в заголовках, часто зустрічається **епітет**. Оскільки в епітеті експліцитно виражається оцінка суб'єкта або об'єкта дії і суб'єктивне відношення автора або газети до інформації, що подається, то він поширений в жанрах публіцистичного характеру:

Valuable Connections. Pitiful Excuses [16].

Метафора також вживається у заголовках. В основі лежить асоціація за схожістю чи аналогією:

Blue Dog Democrats are trying to stay in the hunt [16].

Метафора *to stay in the hunt*, що означає продовжити полювання, виконує функцію характеристики і надає заголовку жвавості та виділяє його з-поміж інших “сухих” заголовків.

Метонімія, яка є перенесенням назви предмета з одного на інший на підставі суміжних зв'язків, також зустрічається в заголовках:

Talks between Washington and Moscow [17].

У наведеному прикладі столиці *Washington* та *Moscow* вжиті для позначення країн Сполучені штати Америки та Росія. Назви столиць і країн співвідносяться як «частина-ціле».

Порівняння рідко зустрічається в заголовках до текстів публіцистичного характеру:

Busy as a Bee the New President Will Be [14].

У арсеналі мовних засобів вираження суб'єктивно-оцінної конотації одне з найважливіших місць належить перифразі, яка полягає в заміні назви предмета описом його найбільш вагомих ознак:

The Great Powers Leaders Council [15].

Словосполучення *Great Powers* вживається для позначення країн, котрі мають вагомий політичний, економічний, соціальний вплив на міжнародній арені.

Для газетних заголовків характерне вживання **каламбуру**, який полягає в гумористичному використанні різних значень одного і того ж слова або двох подібних за звучанням слів, що мають різне значення :

It's Sex O'clock! [11]

У наведеному прикладу каламбур утворюється в результаті використання слова *sex* (стать, секс) замість подібного за звучанням слова *six* (шість).

Варто зазначити, що заголовки є ідентифікаторами статті, вони відіграють значну роль у концептуальній комунікації суспільства. Для влучного вираження головної ідеї статті у заголовках англomовної преси широко використовуються стилістичні ресурси різних рівнів: фонетичні, лексичні, синтаксичні, семасіологічні. Важливу функцію у заголовках відіграє лаконічність, інформативність, а разом із тим помірна впливовість та експресивність, які досягаються залежно від мети і потреби за допомогою найрізноманітніших видів експресивно-емоційної обробки, оновлення і загострення тих чи інших загально мовних стандартів, сталих словосполучень, фразеологізмів, оперуючи варіюванням їх семантики і структури, сполучуваністю слів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: «Флинта», «Наука», 2002. – 423 с.
2. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. /Ярцева В.Н. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — 685 с.
3. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. С.321
4. Канонова А. С. Способы функционирования заглавий в газетных статьях // Актуальные проблемы современной науки / А. С. Канонова. – М., 2002. – 194 с.
5. Корунець І. В. Теорія та практика перекладу (аспектний переклад) / І.В. Корунець. – В.: Нова книга, 2003. – 448 с.
6. [Hornby](#) A.S.Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Oxford University Press, Incorporated, 2010. – 1796 p.
7. The Daily Mirror: April 26, 2010.

8. The Daily Mirror: May 26, 2012.
9. The Daily Telegraph: February 10, 2010.
10. The Daily Telegraph: April 26, 2012.
11. The Guardian: April 10, 2010.
12. The Guardians: December 12, 2013.
13. The Register Guard: May 15, 2012.
14. The Times: January 26, 2010.
15. The Times: May 10, 2010.
16. The Times: February 3, 2011.
17. The Times: July 12, 2012.
18. The Times: May 2, 2013.
19. Wall Street Journal: July 13, 2010.
20. The Washington Post: June 11, 2013.

Н.Р. Яременко

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Науковий керівник: к.ф.н, доцент кафедри англійської мови Онопрієнко Т.М.

Гендерні особливості передачі колірної емотивності в прозі Томаса Гарді

Колір відіграє у житті людини важливе значення. Все, що ми бачимо, ми бачимо за допомогою кольору та завдяки кольору. Колір часто вважається об'єктивною якістю самих предметів. Ця біологічна функція кольору визначає і його роль у духовному житті людського суспільства, безпосередньо виражаючись у можливості емоційного впливу кольору на психіку людини. Як правило, неможливо відділити колірну інформацію від тієї, що її супроводжує, від контрасту, у якому ми сприймаємо колір. Людині колір частіше за все розповідає про певні предмети та явища, крім того, колір викликає у людини різноманітні емоції.

Кольоропозначення як особливу лексико-семантичну мікросистему досліджували у різних мовах у різноманітних аспектах, користуючись різними підходами. Назви кольорів становлять об'єкт багатьох наукових досліджень у галузі екстралінгвістики, порівняльного мовознавства, етнолінгвістики, психолінгвістики, перекладознавства, семасіології, когнітивної лінгвістики (див. праці А. Вежбицької [4], Б.А. Базими [1], Р.М. Фрумкіної [7] та ін.).

Одним з актуальних питань в мовознавчих дисциплінах залишається проблема емотивності кольоропозначень та їх гендерної специфіки, яка є предметом дослідження науковців як за кордоном (див. праці П. Браун [3],

С. Левінсон [3]), так і в Україні (див. праці О.Л. Бессонової [2], А.В. Кириліної [5], В.А. Москович [6] та ін.).

Проблема гендерної диференціації знайшла відображення у вивченні мовних засобів вираження емоцій за допомогою кольоропозначень на прикладі художніх творів англomовних письменників. Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю пошуку різних шляхів інтерпретації мовного вираження гендерних емоцій за допомогою кольоропозначень, які є органічними складовими широкої проблематики антропоцентричності у мові та тексті.

Увага до феномену колірної емотивності визначається і тим, що кольоропозначення є експресивним засобом, який бере участь у формуванні імпліцитного змісту та є ключем до розуміння індивідуальності автора. Предметом даного дослідження є гендерні особливості кольоропозначень, що несуть емотивну інформацію у прозі Томаса Гарді.

Як зазначає А.В. Кириліна, «гендер — це поведінкові норми та стильові особливості мовлення чоловіків та жінок у текстах різного типу. Саме гендерний аналіз дозволяє виявити подібні та відмінні риси жіночого та чоловічого художнього мовлення» [5: 51].

На когнітивному рівні гендерні стереотипи традиційно визначають як найзагальніші уявлення про якості, атрибути, моделі поведінки та соціальні ролі, сумісні або несумісні з образом типового чоловіка чи жінки у свідомості певного лінгвокультурного соціуму. На мовному рівні гендерні стереотипи розглядають як системи знаків, що репрезентують етно- та соціокультурні уявлення про типового чоловіка або жінку за певної передбачуваності асоціативних зв'язків.

Гендерна емотивна компетенція автора художнього тексту актуалізується за допомогою включених у текст емоційно навантажених слів, фраз, речень, які вказують на характер авторських інтенцій та створюють ймовірне емоційне реагування читача на текстову дійсність. Одними з таких емоційно навантажених елементів є кольоропозначення.

Усі кольори можна поділити на хроматичні і ахроматичні. Хроматичні кольори — це кольори сонячного спектра та всі ті відтінки, що характеризуються тоном, яскравістю, насиченістю. До ахроматичних

кольорів належать білий, чорний та сірий кольори. Вони мають лише одну психофізичну характеристику *яскравість*.

Для світобачення Томаса Гарді, як і для його колірної картини світу, характерна перевага візуального сприйняття у художньому осмисленні дійсності. Візуальна домінанта реалізується у романах засобом використання зорових предикатів, концентрації колірної лексики у концептуально значущих фрагментах тексту, образних засобів, пейзажних, портретних описів.

Розглядаючи гендерну специфіку кольоропозначень, варто зазначити певні розбіжності в презентації жіночих і чоловічих образів. Так, для опису чоловічої зовнішності Джуда у романі «Джуд Непомітний», автор використовує такі прикметники як **dark** і **black**, щоб викликати у читача негативні емоції тривоги:

*He was of **dark complexion**, with **dark harmonizing eyes**, and he wore a closely trimmed **black beard** of more advanced growth than is usual at his age; this, with his **great mass of black curly hair**, was some trouble to him in combing and washing out the stone-dust that settled on it in the pursuit of his trade [8: 475].*

Для порівняння, в описі зовнішності жіночого образу Тесс в романі «Тесс із роду д'Ербервіллів» автор використовує білий колір, що слугує показником концепту чистоти, викликаючи тим самим у читача найсвітліші почуття та емоції до головної героїні:

*...she had looked so soft in her thin **white** gown...he could see the **white** figures of the girls in the green enclosure [9: 507].*

Використання червоної гамми кольорів також зумовлене певними гендерними розбіжностями, адже в контексті характеристики жіночого образу автор використовує наступні словосполучення: *crimson mouth*, *peony mouth*, *cherry mouth*, підкреслюючи тим самим для читача надзвичайну чарівність та привабливість Тесс та викликаючи найпозитивніші емоції.

Під час характеристики чоловічого персонажа, автор використовує лексичні одиниці **red** і **to flush** для експлікації таких емоцій, як сором, збентеження:

1. *...his **red** face glaring down upon cowering frame, the clacker swinging in his hand [8: 7].*

2. ...with a glad *flush* of embarrassment [8: 308].

В пейзажних описах автор досить часто використовує зелений колір, але існують певні гендерні розбіжності у використанні даного кольоропозначення. Так, наприклад, пейзажні описи, які Томас Гарді використовує для характеристики жіночого образу Тесс, підкреслюють емоційний стан спокою героїні:

...oh no, sir — not of outdoor things; especially just now when the apple-blooth is falling, and everything is so green [9: 487]. У наведеному прикладі Тесс говорить про відсутність страху, знаходячись на природі, тим самим викликає у читача відчуття спокою.

В контексті характеристики чоловічого образу кольоропозначення **green** набуває іншого смислового значення. Так, рідне село Джуда, де розпочалось його життя, де він провів свої молоді роки, називається **Marygreen** не випадково: зелений колір в даному контексті є символом недосвідченості, юності Джуда. Читач має змогу відчутти емоції жалю щодо нездійснених прагнень та сподівань головного героя.

Підсумовуючи, зазначимо, що колірно-емотивні розбіжності в міжгендерній комунікації у прозових творах Томаса Гарді, заслуговують особливої уваги. Колірні та емотивні маркери гендерного спілкування розкривають особливу виразність та рельєфність чоловічого та жіночого персонажотворення. Суттєва відмінність персонажів Томаса Гарді полягає у використанні автором різних колірно-емотивних елементів міжгендерного спілкування. Відтак, стать героя є визначальною у передачі емоційного настрою персонажів художнього твору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Базыма Б.А. Цвет и психика / Б.А. Базыма. — Харьков: ХГУ, 2001. — 172 с.
2. Бессонова О.Л. Оценочный тезаурус английского языка: когнитивно-гендерные аспекты / О.Л. Бессонова. — Донецк: ДонНУ, 2002. — 362 с.
3. Brown P., Levinson S. Some Universals in Language Use / P. Brown, S. Levinson. — Cambridge : CUP, 1987. — 415 p.
4. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежицкая. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 780 с.
5. Кирилина А.В. Развитие гендерных исследований в лингвистике / А.В. Кирилина. — Иваново, 1998. — С. 51-54
6. Москович В.А Система цветообозначений в современном английском языке / В.А. Москович // Вопросы языкознания. — М.: Наука —1960. — № 6 — С. 83-85.
7. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа / Р.М. Фрумкина. — М. : Наука, 1994. — 175 с.

8. Hardy T. *Jude the Obscure* / T. Hardy. — Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1959. — 7, 154, 308, 341, 475 p.

9. Hardy T. *Tess of the D'Urbervilles* / T. Hardy. — London: Penguin Popular Classics, 1994. — 342, 507, 487 p.

ЗМІСТ

<i>Лайчук О.М.</i> Тракткування еліпсису у сучасній лінгвістиці	3
<i>Лескова К.Р.</i> Лексикографічна презентація концепту DOCTOR	5
<i>Лисецька Ю.В.</i> Комунікативна природа питальних конструкцій в ранньоніовангліїській мові	10
<i>Литвиненко Н.Д.</i> Інформаційно-структурне навантаження неозначеного артикля в ранньоніовангліїській мові	12
<i>Луцюк Н.С.</i> Особливості реалізації класової дискримінації в сучасному англійському дискурсі	16
<i>Мадюдя О.П.</i> Еліпсис іменної групи в ранньоніовангліїській мові	19
<i>Макаревич О.О.</i> Діалектні особливості уніфікації дієслівних основ середньоніовангліїського періоду	23
<i>Макаренко Н.В.</i> Семантична структура бінарних опозицій у «Тригрошовому романі» Б. Брехта	27
<i>Марченко Е.Ю.</i> Особенности локализации компьютерных игр: понятие "пасхалки" и трудности перевода	31
<i>Марцун О.В.</i> Фразеологічні одиниці з темпоративами в сучасній англійській мові (на матеріалі лексикографічних джерел)	35
<i>Мачушиник О.О.</i> Психологічні механізми комунікативного спілкування	37
<i>Мельник С.М.</i> Теоретичні передумови розвитку навчальної автономії старшокласників на уроці іноземної мови	42
<i>Nataliia Melnyk-Mann</i> Are some languages harder than others?	45
<i>Меодушевська А.І.</i> Веб-квест творчого типу як засіб розвитку писемномовленнєвої компетенції учнів старшого етапу ЗНЗ	47
<i>Мінтус А.М.</i> Проблема лексичної сполучуваності	51
<i>Можарівська О.М.</i> Вираження драматичних особливостей в структурі образів у «Копійчаному романі» Б. Брехта	55
<i>Морозенко Л.Г.</i> The Rise and Development of American English	56
<i>Морозовська О.Л.</i> Прагматичні аспекти перекладу алюзивних антропонімів	63
<i>Морозовська О.Л.</i> Особливості перекладу фразеологічних одиниць сучасної німецької мови	69

<i>Мосійчук Н.М.</i> Функціонування ідентифікаційних номінативно-референційних одиниць у британських текстах новин	74
<i>Музика В.В.</i> Використання арт-технологій у розвитку діалогічної мовлення молодших школярів	78
<i>Mukha O.O.</i> The role of Information and Communication technologies	81
<i>Невмержицька Н.Ю.</i> Стан дослідження власних назв у сучасній лінгвістиці	85
<i>Нікітчук М.І.</i> Формування кроскультурних вмінь учнів старшої школи на основі комунікативної гри	88
<i>Ніколайчук Р.О.</i> Фразеологічні одиниці із компонентом «грошова одиниця» та їх тематична класифікація	92
<i>Олейник В.В.</i> К вопросу о концепте «деньги» в английской и греческой этнокультурах	97
<i>Олійник О.С.</i> Специфіка перекладу грецьких літургічних текстів англійською мовою	102
<i>Павленко О.П.</i> Особливості граматичної інтерференції при вивченні другої іноземної мови	105
<i>Павленко Я.В.</i> До проблеми використання лінгвокраїнознавчих матеріалів у вивченні англійської мови в старшій школі	109
<i>Павельчук А.Е.</i> Категория прецедентного текста в медийном дискурсе в русском и английском языках	116
<i>Панасюк І.С.</i> Концепт ВИБІР. Лінгвістичні механізми усвідомлення.	123
<i>Перевознюк Т.Є.</i> Лінгвокультурна специфіка паремій з погляду гендерної лінгвістики	128
<i>Перетяцько А.О.</i> Проблеми перекладу під час XXII Зимових Олімпійських ігор	132
<i>Петров Є.Г.</i> Сучасні підходи до вивчення поняття концепту	134
<i>Підкалюк І.П.</i> Аналіз топонімічної лексики з лексикографічної точки зору	139
<i>Побережна В.Ю.</i> Використання «множинної» точки зору в американських художніх творах третього типу мовлення	142
<i>Поліщук Н.С.</i> Реалії як лінгвістичне явище та їх класифікація	147
<i>Прут Т.І.</i> Синтаксичні особливості спонукальних конструкцій з імперативними формами	150
<i>Разгонова К.С.</i> Мультиінтенційна природа гумористичного дискурсу	154

<i>Рева Т.В.</i> Особливості реалізації системи вправ у підручнику з німецької мови для 7 класу	158
<i>Рибак Л.В.</i> Особливості перекладу назв офіційних установ та організацій з англійської на українську мову	165
<i>Романчук О.С.</i> Жанрові особливості німецькомовного стислого оповідання в структурно-стилістичному аспекті (на матеріалі циклу оповідань Б. Брехта „Geschichten vom Herrn Keuner“)	168
<i>Руденко Г.С.</i> Лінгвостилістичні засоби вираження індивідуально-авторської модальності в політичному дискурсі	172
<i>Руденко М.С.</i> Принципи формування лексичної компетенції в умовах мультилінгвізму	177
<i>Рішко О.І.</i> Текстовий художній образ Доріана Грея в романі Оскара Вайльда «Портрет Доріана Грея»	181
<i>Савлук О.М.</i> Художній дискурс у сучасних дослідженнях лінгвістики	187
<i>Самойленко О.П.</i> Національна специфіка паремій	191
<i>Свиридюк В.П.</i> Навчання читання німецькою мовою студентів-філологів у процесі самостійної роботи	196
<i>Ситнікова О.В.</i> Неособові форми дієслова як засоби вираження вторинної предикації у французькій та українській мовах	206
<i>Скалацька К.В.</i> Інтерактивні методи навчання на уроках іноземної мови в середніх загальноосвітніх навчальних закладах	212
<i>Сорока М.В.</i> Тексти професійного спрямування як основний засіб формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовних ВНЗ	218
<i>Соя Т.В.</i> Використання англійських фразеологічних одиниць в автентичній художній літературі	222
<i>Сухорукова Ю.В.</i> Функціонування реляційних номінативно-референційних одиниць у текстах новин Бі-Бі-Сі	226
<i>Тарабріна Н.А.</i> Проксемний фактор та його роль в процесі спілкування	230
<i>Терещук К.Ю.</i> Інформаційно-структурні особливості адверба only в англійській мові XIV ст.	233
<i>Тирон І.В.</i> Прагмалінгвістична спрямованість синтаксичних засобів вираження експресивності у взаємодії з параграфемікою (на матеріалі блогів	

сучасного медійного дискурсу)	237
<i>Торчук Д.Г.</i> Засоби репрезентації концепту НЕВДАЧА (FAILURE)	243
<i>Філіпова А.П.</i> Граматичні засоби вираження умовного способу в англійській мові	248
<i>Халіман Ю.С.</i> Труднощі навчання діалогічного мовлення в учнів 5 класу середньої загальноосвітньої школи	252
<i>Христюк А.В.</i> Концептуальні основи осмислення явища глобалізації в сучасному англomовному соціумі	258
<i>Чайка А.Ю.</i> Шпак Я.В. Особливості реалізації практичної, освітньої, розвивальної та виховної цілей у шкільному підручнику з німецької мови для 10 класу	261
<i>Черначук Ю.О.</i> Філософські категорії “тотожність / відмінність” як основа для визначення апроксимації	269
<i>Черначук Ю.О.</i> Лексичні механізми англо-французького мовного контакту на прикладі листів Генріха VIII до Анни Бoleйн	273
<i>Чернікова Н.В.</i> Дихотомія система /творчість і мовні інновації	277
<i>Шевченко М. Ш.</i> Соціальна природа дискурсу	280
<i>Шидловська В.О.</i> Поняття емоції, емоційності та емотивності у сучасній лінгвістиці	282
<i>Шиліна А.Ю.</i> Словникова педагогіка як засіб формування мовної компетенції учнів старшої школи	285
<i>Шилюк В.В.</i> Функціонування маркерів хеджингу в усному академічному дискурсі	289
<i>Шимон М.О.</i> Опис як важлива композиційно-мовленнєва форма в авторському мовленні роману Е. Хемінгуей “Прощавай, зброє!”	296
<i>Шугаєв А.В.</i> Особливості перекладу англomовних медичних інструкцій на українську мову	301
<i>Щесняк Ю.І.</i> Геометричні номінації у семантичному просторі сучасної англійської мови: семантико-когнітивний вимір	305
<i>Юхимчук А.М.</i> Стилiстичні особливості англomовних газетних заголовків	311
<i>Яременко Н.Р.</i> Гендерні особливості передачі колірної емотивності в прозі Томаса Гарді	315

Наукове видання

***СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ***

МАТЕРІАЛИ

VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів
та молодих науковців
Том 2

21 березня 2014 року

Надруковано з оригінал-макета авторів
Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м.Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua